

**L'accueil et l'intégration des enfants  
immigrants ou de familles immigrantes  
dans les services de garde :  
recension des écrits au Québec,  
au Canada et dans d'autres sociétés**

Avril 2004

*Emploi,  
Solidarité sociale  
et Famille*

Québec 

*Rapport remis au ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille en juin 2003.*

**RECHERCHE ET RÉDACTION :**

Coryse Ciceri, candidate au doctorat  
Programme des sciences humaines appliquées  
Université de Montréal  
Marie McAndrew, professeure titulaire  
Département d'administration et fondements de l'éducation  
Université de Montréal  
Annie Bourguignon, étudiante à la maîtrise ès arts  
Département d'administration et fondements de l'éducation  
Université de Montréal

**Avec la collaboration de :**

Marie-Louise Lefebvre, professeure titulaire  
Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Montréal

**COORDINATION :**

Hélène Lavoie  
Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique  
Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille

**Avec la collaboration de :**

Johanne Gauthier  
Direction des programmes à l'enfance et à la jeunesse  
Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille

**Lecture et commentaires :**

Carole Lavallée, enseignante en techniques d'éducation à l'enfance  
Cégep du Vieux-Montréal

**Secrétariat :**

Sylvie Boutin

**Assistance technique :**

Suzanne Lamy

**Édition :**

Direction des communications  
Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille

**Pour obtenir un exemplaire de ce document :**

Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille  
600, rue Fullum, Montréal (Québec) H2K 4S7  
425, rue Saint-Amable, Québec (Québec) G1R 4Z1

**Numéros de téléphone :**

Région de Montréal : (514) 873-2323  
Région de Québec : (418) 643-2323  
Ailleurs au Québec : 1 800 363-0310

Courriel : [famille@messf.gouv.qc.ca](mailto:famille@messf.gouv.qc.ca)

Internet : [www.messf.gouv.qc.ca](http://www.messf.gouv.qc.ca)

Le document peut être consulté sous la rubrique « Publications »  
du site Internet du ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale  
et de la Famille.

Dépôt légal – 2004

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-550-42445-X

© Gouvernement du Québec

Le présent document peut être cité ou reproduit, à condition que la source soit mentionnée.

## *Remerciements*

Tout au long de notre recherche, nous avons reçu l'aide de plusieurs personnes et équipes de recherche dont nous souhaitons souligner la collaboration appréciée.

Nous remercions tout particulièrement Hélène Lavoie et Johanne Gauthier du ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. Par leurs lectures critiques et leurs commentaires éclairés, elles ont contribué de façon importante à enrichir ce rapport de recherche dans son contenu et sa structure.

Nous souhaitons souligner également l'apport de Carole Lavallée, enseignante au Département de techniques d'éducation à l'enfance du Cégep du Vieux-Montréal, avec laquelle nous nous sommes entretenues et qui a accepté de faire une lecture critique de la version préliminaire du rapport. Sa contribution nous a permis de saisir avec plus de précision les enjeux liés à la formation du personnel éducateur, mais également d'avoir une meilleure compréhension des défis rencontrés par les services de garde au Québec.

Cette recherche a également bénéficié du soutien, d'une part, d'Immigration et métropoles, le Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine et, d'autre part, du Centre d'études ethniques des universités montréalaises dont Chantale Simard, adjointe administrative, a assumé la gestion financière du projet. Enfin, Philippe Allard et Paul Zanzanian, tous deux agents de recherche associés à ces équipes, ont également collaboré à cette étude.

### ***Avertissement***

Le contenu de cette publication reflète les opinions de ses auteures et n'engage aucunement la responsabilité des ministères qui ont financé la recherche.



# Table des matières

INTRODUCTION .....	7
<b>1. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES ET CARACTÉRISTIQUES DE LA RECENSION DES ÉCRITS .....</b>	<b>11</b>
1.1 Les écrits au Québec et au Canada .....	11
1.1.1 Les critères et la démarche de recherche .....	11
1.1.2 La nature des publications .....	14
1.1.3 La stratégie d'analyse thématique .....	15
1.1.4 Les études et les thèmes les plus importants .....	16
1.2 Les expériences internationales .....	18
<b>PREMIÈRE PARTIE :</b>	
<b>Les services de garde et la présence immigrante : expériences québécoise et canadienne ...</b>	<b>21</b>
<b>2. L'ADAPTATION DES SERVICES : POLITIQUES OFFICIELLES ET INTERVENTIONS DANS LES MILIEUX DE PRATIQUE .....</b>	<b>23</b>
2.1 Les politiques et les orientations officielles .....	23
2.1.1 L'énoncé de principe de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance .....	24
2.1.2 Le mémoire de l'Office des services de garde à l'enfance du Québec ...	24
2.1.3 La trousse de compétences du Ministry of Children and Family de la Colombie-Britannique .....	25
2.2 L'adaptation des services de garde .....	25
2.2.1 Les bilans d'ensemble et les instruments d'évaluation .....	26
2.2.2 Le personnel .....	28
2.2.3 L'apprentissage des langues .....	29
2.2.4 Les activités éducatives .....	30
2.2.5 Les stratégies d'accueil .....	31
<b>3. LES ENFANTS, LES PARENTS ET LE PERSONNEL ÉDUCATEUR : EXPÉRIENCES ET PERCEPTIONS MUTUELLES .....</b>	<b>33</b>
3.1 L'intégration des enfants immigrants dans les services de garde et leurs relations avec le personnel éducateur .....	33
3.2 Les relations entre les familles immigrantes et le personnel éducateur .....	34
3.2.1 Point de vue des parents .....	35
3.2.2 Point de vue du personnel éducateur .....	36

3.3	Les interventions favorisant l'harmonisation des relations entre les familles immigrantes et les services de garde .....	38
3.3.1	Au Québec .....	38
3.3.2	Au Canada .....	39
4.	LA FORMATION INITIALE ET LE PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL ÉDUCATEUR EN SERVICES DE GARDE .....	41
4.1	Les perceptions du personnel éducateur et des futurs éducateurs et éducatrices en ce qui concerne la pluriethnicité .....	41
4.2	Les programmes de formation initiale et leur adaptation à la pluriethnicité .....	42
4.2.1	Au Québec .....	42
4.2.2	Au Canada .....	44
4.3	Les programmes de perfectionnement et leur adaptation à la pluriethnicité .....	46
4.3.1	Au Québec .....	46
4.3.2	Au Canada .....	46
4.4	La production de matériel pédagogique à l'intention du personnel éducateur .....	47
4.4.1	Au Québec .....	47
4.4.2	Au Canada .....	48
 <b>DEUXIÈME PARTIE :</b>		
	<b>Les services de garde et la présence immigrante : quelques expériences internationales .....</b>	<b>49</b>
5.	DESCRIPTION DES MESURES SÉLECTIONNÉES ET RÉSULTATS D'ÉVALUATION .....	51
5.1	La situation aux États-Unis .....	51
5.1.1	Le programme « Head Start » .....	52
5.1.2	Le programme « Early Head Start » .....	55
5.2	La situation en Australie .....	56
5.2.1	L'autoévaluation des services de garde .....	57
5.2.2	Le « Supplementary Services Program » .....	58
5.2.3	Le recensement dans les services de garde .....	58
5.2.4	Le programme « Good Beginnings » .....	58
6.	CONCLUSION .....	61
6.1	Synthèse critique des écrits québécois et canadiens et apports potentiels des expériences internationales .....	61
6.2	Les pistes de recherche .....	63
	RÉFÉRENCES CITÉES .....	67
	AUTRES RÉFÉRENCES PERTINENTES .....	75

# Introduction

Cette recension des écrits sur l'accueil et l'intégration des enfants et des familles immigrantes dans les services de garde, demandée par le ministère de la Famille et de l'Enfance<sup>1</sup>, s'inscrit dans l'axe d'intervention sur les services intégrés, adaptés et axés sur la prévention. Cet axe a pour objectifs d'accroître l'offre de services de garde éducatifs à l'intention des enfants ayant des besoins spécifiques ou vivant des situations particulières et d'augmenter annuellement l'offre de services préventifs, intégrés et adaptés pour ces enfants en favorisant l'adoption d'ententes entre les centres de la petite enfance et les organismes du milieu.

Les services de garde constituent un lieu d'accueil pour nombre d'enfants immigrants ou de familles immigrantes au Québec. Ils représentent, pour les enfants comme pour les parents, un lieu d'initiation et d'adaptation à la société québécoise. Une recension des écrits sur les problèmes et les défis liés à l'accueil et à l'intégration de la population immigrante dans les services de garde et sur les modalités favorisant un accueil et une intégration réussis est susceptible d'alimenter la réflexion du Ministère à propos de l'adaptation de ses programmes.

## ***L'immigration au Canada : un bref portrait statistique***

Au Canada comme au Québec, l'immigration est à la fois un phénomène historique et une réalité actuelle. Elle se caractérise, d'une part, par son importance démographique et, d'autre part, par la grande diversification ethnoculturelle qui s'est opérée plus particulièrement au cours des quarante dernières années. À cet égard, selon les données du plus récent recensement (Statistique

Canada, 2003), la population née à l'étranger<sup>2</sup> représentait, en 2001, 18,4 % de la population canadienne totale, soit 5,4 millions de personnes, et 10 % de la population du Québec, ce qui constitue pour la province la plus forte proportion de personnes nées à l'étranger enregistrée au cours des cent dernières années (*ibid.* : 18).

Par ailleurs, au Canada, si les immigrants de la période 1900-1960 étaient à 90 % originaires des pays d'Europe et des États-Unis, à partir des années soixante, les flux migratoires se sont fortement diversifiés en ce qui a trait aux pays de provenance et aux origines ethniques, culturelles et linguistiques des immigrants. Selon les données du dernier recensement, sur 1,8 million d'immigrants arrivés au Canada entre 1991 et 2001, 58 % venaient de l'Asie et du Moyen-Orient, 20 % de l'Europe, 11 % des Caraïbes, de l'Amérique centrale et de l'Amérique du Sud, 8 % de l'Afrique et 3 % des États-Unis (*ibid.* : 7). Au Québec, où le nombre d'immigrants arrivés durant la décennie était de 244 905 personnes, ces proportions étaient de 38 % pour l'Asie et le Moyen-Orient, de 23 % pour l'Europe, de 19 % pour les Caraïbes, l'Amérique centrale et l'Amérique du Sud, de 18 % pour l'Afrique et de 2 % pour les États-Unis<sup>3</sup>.

Au Canada, 61 % des immigrants arrivés au cours des années 1990 ont déclaré parler une autre langue que le français ou l'anglais à la maison. Le chinois, le panjabi et l'arabe occupaient les trois premières places des langues d'usage dans la vie privée (Statistique Canada, 2003 : 10).

---

1. Le ministère de la Famille et de l'Enfance et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale ont été fusionnés en mai 2003 pour devenir le ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.

---

2. Dans le recensement de 2001, la catégorie « personne née à l'étranger » inclut soit des citoyens canadiens, soit des résidents permanents, et exclut les immigrants temporaires ou en attente de régularisation (Statistique Canada, 2003).

3. Site Internet de Statistique Canada. Calculs d'après le tableau 97F009XCB01002.

Au Québec, et plus particulièrement à Montréal où les immigrants francophones ont tendance à s'établir, la moitié des immigrants arrivés au cours des années 1990 déclaraient parler une langue non officielle à la maison, mais 31 % se disaient capables de converser en français et 43 % dans les deux langues officielles (*ibid.* : 10). On peut noter également qu'à la fin de la décennie, du fait d'un effort gouvernemental marqué, la proportion d'immigrants connaissant le français – mais pouvant être d'origines ethniques et nationales très diversifiées – s'est fortement accrue. Ainsi, 49 % des immigrants admis au Québec en 2002 étaient dans cette situation (MRCI, 2003).

Enfin, au Canada, la proportion de personnes déclarant appartenir à une minorité visible n'a cessé d'augmenter au cours des années 1990, passant de 9,4 % en 1991 à 11,2 % en 1996 et à 13,4 % en 2001 (*ibid.* : 11). Les Chinois (1 029 395 personnes, soit 3,5 % de la population), les Sud-Asiatiques (917 075, soit 3 %) et les Noirs (662 210, soit 2 %) étaient les minorités les plus importantes démographiquement<sup>4</sup>. Au Québec, les minorités visibles représentaient, en 2001, 7 % de la population. Parmi les minorités, les Noirs constituaient le groupe le plus important (152 200 personnes, soit 2 % de la population du Québec), suivis des Arabes (73 350 ou 1 %) et des Latino-Américains (59 500 ou 0,8 %)<sup>5</sup>. Plus de neuf personnes sur dix se déclarant de minorités visibles au Québec habitaient dans la région métropolitaine de recensement de Montréal (Statistique Canada, 2003).

D'autres aspects caractérisent le phénomène migratoire au Canada. Le premier est sa concentration dans les métropoles canadiennes. Toronto, Vancouver et Montréal restent les trois grands centres urbains où s'établissent la majorité des immigrants puisque 73 % de ceux qui sont arrivés entre 1991 et 2001 déclaraient résider dans une de ces trois villes et, en particulier, 88 % dans la région métropolitaine de Montréal. Les immigrants de la dernière décennie constituaient 17 % de la population de Toronto, 18 % de

celle de Vancouver et 12 % de celle de Montréal, où l'on constate toutefois une baisse de deux points par rapport aux années 1980 (*ibid.* : 8).

Le second aspect du phénomène migratoire est sa répartition sur la pyramide des âges. Parmi les immigrants arrivés au Canada entre 1991 et 2001, 46 % étaient âgés de 25 à 44 ans et 17 %, soit 309 700 personnes, étaient des enfants de 5 à 16 ans, en âge d'être scolarisés (*ibid.* : 9). Ces deux sous-groupes de population, qui sont parents ou, à plus long terme, appelés à le devenir, sont susceptibles de faire partie des usagers des services de garde et ils pourraient mettre à l'ordre du jour la question de leur adaptation à la diversité culturelle. De plus, au Québec, selon les données récentes du recensement, il y avait, en 2001, 2679 enfants immigrants âgés de moins de 5 ans et 2787 enfants de 5 à 9 ans<sup>6</sup>. Selon une enquête canadienne touchant 848 services de garde au Canada (Doherty et autres, 2000a), le nombre d'enfants dans ces services ne parlant ni le français ni l'anglais était estimé à environ 20 000 en 1999. Quarante pour cent des centres, consultés lors de cette enquête, déclaraient accueillir au moins un enfant allophone.

### ***L'offre de services de garde au Québec et ailleurs au Canada***

Les services de garde au Québec et ailleurs au Canada se différencient sur plusieurs points, et notamment en ce qui concerne leur organisation structurelle, leur réglementation, leur financement et leur programme éducatif.

Au Québec, depuis l'adoption de la Politique familiale en septembre 1997 (MFE, 1997-2003a), les anciennes « agences de services de garde en milieu familial » et les « garderies à but non lucratif » ont été fusionnées au sein des centres de la petite enfance (CPE), qui offrent des services de garde en installation et en milieu familial. Outre les CPE, on trouve également au Québec des garderies qui sont des organismes à but lucratif offrant des services aux jeunes enfants ; la majorité d'entre elles ont conclu une entente avec le Ministère pour offrir des places à contribution

---

4. Site Internet de Statistique Canada. Calculs d'après le tableau 97F0010XCB01002 pour le Canada.

5. Site Internet de Statistique Canada. Calculs d'après le tableau 97F0010XCB01002 pour le Québec.

---

6. Site Internet de l'Institut de la statistique du Québec.



réduite. Les CPE et les garderies<sup>7</sup> sont assujettis à la Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance (L.R.Q., c. C-8.2) et à ses règlements<sup>8</sup>. Cette loi impose des ratios d'enfants pour chaque éducateur et éducatrice ainsi que les qualifications nécessaires pour exercer la profession d'éducateur et éducatrice à la petite enfance. De leur côté, les CPE assument la responsabilité de reconnaître les personnes qui désirent devenir responsables d'un service de garde en milieu familial (RSG), de promouvoir leur formation et leur perfectionnement, de coordonner, surveiller et contrôler les services offerts par les RSG et de leur offrir un soutien technique et professionnel. Par ailleurs, la loi sur les CPE et autres services de garde réaffirme le rôle des parents puisque, d'une part, le conseil d'administration d'un CPE doit être « composé d'au moins les deux tiers de parents futurs usagers des services de garde éducatifs coordonnés et fournis par le centre » et que, d'autre part, les garderies doivent « former un comité de parents composé de cinq personnes élues par et parmi les parents d'enfants qui y sont reçus ». Enfin, la loi établit également le rôle du Ministère en ce qui concerne les orientations de la mission éducative globale et commune aux CPE ainsi qu'aux garderies offrant des services de garde. Le programme éducatif, axé sur le jeu, adapté à l'âge des enfants et au temps qu'ils passent au centre ou à la garderie a pour objet le développement global et harmonieux de l'enfant dans toutes les dimensions de sa personne (aspects socio-affectif et moral, langage et intellect, motricité), une intervention éducative de qualité et la continuité éducative (liens entre les services de garde et la famille ainsi qu'avec les autres services éducatifs) de façon à faciliter le passage de l'enfant à la maternelle et à favoriser sa réussite scolaire (MFE, 1997-2003b).

Dans les autres provinces canadiennes, il existe une vaste diversité de services tels que les crèches (*nursery schools*), les garderies en installation (*childcare centres* ou *day care centres*), les garderies en milieu familial dont certaines sont régies par une agence (*regulated family child care centres*) et d'autres sont privées, les maternelles (*preschools*) et les jardins d'enfants (*kindergartens*). Cependant, selon Friendly et Lero (2002), ces services se sont développés de façon non systématique et sans une volonté commune aux différents partenaires des milieux de décision et d'intervention. D'après l'étude d'envergure nationale *You bet I care! Oui, ça me touche!* sur la qualité des services de garde, réalisée entre 1998 et 2000, les services à la petite enfance au Canada semblent moins réglementés qu'au Québec et on constate des différences d'une province à l'autre en ce qui a trait à l'offre de services, aux modes de financement – et par conséquent, à l'accessibilité des services pour les familles –, aux exigences de formation des professionnels, mais également à la représentativité des parents au sein des conseils et comités (Doherty et autres, 2000a, 2000b; Doherty et autres, 2001; Goelman et autres, 2001).

Dans le reste du Canada, les services de garde en installation doivent obtenir auprès des instances provinciales ou municipales un permis d'exploitation qui leur est délivré à la condition que leurs services soient conformes aux exigences relatives à la santé et à la sécurité des enfants, à la taille maximale autorisée pour les groupes d'enfants et au minimum requis concernant la formation du personnel éducateur (Goelman et autres, 2001). En ce qui a trait aux services de garde en milieu familial, les responsables obtiennent leur permis d'exercice de façon individuelle auprès des autorités concernées, excepté en Alberta, en Ontario et en Nouvelle-Écosse où le système ressemble davantage à celui qui prévalait anciennement au Québec, puisque ces services sont régis par une agence qui recrute les responsables et surveille la qualité des services offerts (Doherty, Lero, Tougas, LaGrange, Goelman, 2001). Du point de vue du financement des services, toutes les provinces ont un programme de subvention pour faciliter l'accès des familles à faibles et moyens revenus aux services. Cependant, le montant de ces subventions varie considérablement selon

7. À partir de septembre 1997, au Québec, les garderies à but lucratif sont désignées sous l'appellation « garderies ». Par ailleurs, dans l'ensemble du document, nous utiliserons le terme générique « services de garde » pour désigner les services de garde en général, les centres de la petite enfance (installation et milieu familial), ainsi que les garderies à but lucratif. De plus, au besoin ou lorsque les travaux des chercheurs le permettront, la distinction entre chacun de ces types de milieux sera faite dans le texte.

8. Règlement sur les garderies (C-8.2, r. 1); Règlement sur les centres de la petite enfance (C-8.2, r. 2); Règlement sur la contribution réduite (C-8.2, r. 3).

les provinces (Goelman et autres, 2001). Du point de vue de la représentativité des parents, seuls le Nouveau-Brunswick et la Saskatchewan exigent une certaine représentation des parents aux comités des services de garde en installation (respectivement 25% et 51 %) et la Saskatchewan exige de plus la formation d'un comité de parents pour les services de garde en milieu familial (Goelman et autres, 2001).

### ***Un rappel du mandat des auteures et des objectifs de la recension***

Le mandat qui nous a été confié par le Ministère pour cette revue de littérature visait deux objectifs principaux. Il s'agissait, d'une part, de recenser et d'analyser la documentation existant au Québec et au Canada en matière d'adaptation à la présence immigrante, en accordant une attention particulière :

1. à l'accueil et à l'intégration des enfants immigrants ou de familles immigrantes dans les services de garde et, en particulier, aux modalités d'accueil, aux problèmes et aux défis rencontrés ainsi qu'aux conditions d'une intégration réussie en matière d'adaptation des programmes et des pratiques éducatives ;
2. aux relations entre les familles immigrantes et les services de garde, et en particulier au repérage des modalités de leur collaboration, des obstacles rencontrés ainsi que des conditions d'une collaboration réussie ;
3. aux programmes de perfectionnement en matière d'éducation interculturelle et en particulier à l'analyse de leurs contenus ;
4. aux politiques et aux programmes existants en matière d'accueil et d'intégration des enfants immigrants ou de familles immigrantes dans les services de garde, et en particulier aux normes et aux orientations destinées à réglementer les pratiques éducatives et l'adaptation à une clientèle pluriethnique ;
5. aux outils et au matériel pédagogique pour en constituer une liste susceptible d'être utile aux services de garde.

D'autre part, il s'agissait de recenser les écrits pertinents publiés dans les milieux de recherche internationaux et susceptibles de fournir un éclairage comparatif et enrichissant quant à la situation québécoise et canadienne.

### ***La structure du rapport***

Cette revue de littérature comporte deux parties. La première recense de manière exhaustive les écrits québécois et canadiens. Elle comprend trois chapitres qui reposent sur l'analyse thématique réalisée et dans lesquels sont abordés successivement trois grands thèmes, soit : 1) l'adaptation des services de garde à la présence immigrante tant en ce qui concerne les politiques officielles que les interventions mises en œuvre dans les milieux de pratique, 2) les expériences et les perceptions des enfants, des familles, des éducateurs et des éducatrices en services de garde en milieu pluriethnique et enfin, 3) les programmes de formation initiale et de perfectionnement des éducateurs et éducatrices en matière d'éducation interculturelle.

La seconde partie se penche sur quelques expériences internationales en matière d'adaptation des services de garde à la présence immigrante en analysant les mesures mises en place dans deux sociétés, les États-Unis et l'Australie. Pour des raisons de faisabilité et comme suite aux décisions prises en concertation avec notre partenaire, nous avons sélectionné les programmes *Head Start* et *Early Head Start* aux États-Unis et divers programmes australiens qui sont, dans un cas comme dans l'autre, des mesures d'envergure nationale.

Au terme de cette deuxième partie, nous présentons, en guise de conclusion dans un sixième chapitre, une synthèse critique du champ de recherche à partir des forces et des faiblesses que nous pouvons dégager des thèmes abordés tout en proposant quelques réflexions sur l'apport potentiel des expériences internationales étudiées aux questionnements vécus au Québec et au Canada. À la lumière de ce bilan critique et de cet éclairage comparatif, nous soulignons un certain nombre de domaines qui nous ont semblé sous-étudiés et qui pourraient susciter de nouvelles pistes de recherche.

Toutefois, avant d'aborder l'analyse thématique, un premier chapitre présente les aspects méthodologiques et les principales caractéristiques en ce qui a trait à la recherche et à la sélection de la littérature existante, ainsi qu'à son dépouillement et à son analyse tant pour le Québec et le Canada que pour les deux sociétés étrangères.

# 1. Aspects méthodologiques et caractéristiques de la recension des écrits

## 1.1 Les écrits au Québec et au Canada

### 1.1.1 Les critères et la démarche de recherche

La recension des écrits au Québec et au Canada s'appuie sur la recherche méthodique et systématique de tous les documents et ouvrages portant sur les services de garde dans un contexte pluriethnique et ayant été publiés au Québec ou au Canada entre 1990 et 2002. En raison du peu de documents trouvés lorsque nous restreignons nos dates à la période 1995-2002, déterminée dans notre mandat, nous avons délibérément choisi d'élargir la période de publication au début des années 1990. Les documents parus avant 1990 n'ont pas été pris en compte.

Afin de délimiter le milieu des services de garde, notre stratégie a été de retenir les services et les activités destinés aux enfants de 5 ans ou moins. Cette stratégie répond au souci de nous assurer de l'exhaustivité de notre démarche en ce qui concerne notamment le Québec où plusieurs formules de garde cohabitent (à savoir les centres de la petite enfance [en installation et en milieu familial], garderies, jardins d'enfants, maternelles à demi-temps pour les 4 ans et à temps plein pour les 5 ans) et, d'autre part, de faciliter l'identification des milieux et le transfert des concepts et des mots-clés d'un contexte à l'autre en ce qui concerne la recension canadienne et l'analyse comparative. Toutefois, en ciblant les activités pour les enfants de 5 ans ou moins, nous avons gardé présent à l'esprit le besoin de distinguer, en ce qui concerne le Québec, les activités administrées par le ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (MESSF) de celles qui ne l'étaient pas. Ainsi, nous avons exclu de notre recension les services de garde en milieu scolaire, qui s'adressent à des enfants déjà scolarisés, ainsi que les haltes-garderies.

Par ailleurs, même si le mandat se limitait, à l'origine, aux enfants immigrants ou issus de familles immigrantes – soit essentiellement à des populations de première ou de deuxième génération –, il nous a paru difficile, et non pertinent, d'établir une frontière rigide à cet égard. En effet, la plupart des recherches ou travaux normatifs relatifs à l'éducation interculturelle ou multiculturelle ne sont pas fondés sur un *a priori* selon lequel la diversité ethnoculturelle cesserait d'être un enjeu au-delà de la deuxième génération. De plus, si les travaux relatifs aux relations des services de garde avec les clientèles « autres » sont généralement centrés sur les populations de première ou de deuxième génération, certains les abordent plutôt à partir de descripteurs comme la langue ou l'appartenance à une minorité visible, indépendamment de l'ancienneté d'implantation des individus concernés<sup>9</sup>.

La recherche des documents s'est faite à partir d'une liste de descripteurs en français et en anglais les plus à même de nous orienter vers la littérature disponible dans les bases de données et les catalogues. Ces descripteurs, sélectionnés dans un premier temps de façon large à partir de lectures préliminaires et des critères de classification utilisés dans diverses bases de données et catalogues, avaient pour objet :

- de recenser les diverses appellations sous lesquelles étaient désignés les services à la petite enfance selon les contextes sociaux ;
- de choisir les termes les plus adéquats pour cerner le champ des relations interculturelles et

---

9. Nous rappelons également qu'en matière de terminologie, malgré certaines réticences sur les plans conceptuel et éthique, nous employons systématiquement, dans la recension, les concepts utilisés par les auteurs et auteurs eux-mêmes (par exemple : « Québécois », « Salvadoriens », « d'origine québécoise »).

de l'éducation interculturelle dans les services de garde ;

- de distinguer les programmes et les mesures ciblant les familles et les enfants de ceux destinés aux services de garde.

Rappelons que, pour la recherche de la littérature québécoise et canadienne, nous avons choisi de ne pas inclure dans nos descripteurs ceux relatifs au « milieu défavorisé » en dépit du fait que les mesures destinées aux familles défavorisées puissent comporter une dimension interculturelle et s'adresser également aux familles immigrantes. En effet, la nature sélective des politiques d'immigration au Québec et au Canada ne permet pas de considérer les immigrants comme des personnes qui seraient systématiquement issues de milieux socioéconomiquement défavorisés, une tendance que l'on constate davantage aux États-Unis ou dans les pays européens où l'immigration est moins planifiée. Il nous a paru plus stratégique de concentrer nos efforts sur les dimensions de l'interculturel et de l'immigration.

La recherche nous a amenées à réduire le nombre de nos descripteurs puisque tous ceux que nous avons retenus au départ ne donnaient pas les résultats escomptés : par exemple, des termes comme « allophone », « centre de la petite enfance », « préposé de garderie », « personnel », « langue maternelle » ont été supprimés soit parce qu'ils n'aboutissaient à aucun résultat, soit parce qu'ils nous amenaient sur des pistes éloignées de notre objectif. De sorte que nous nous sommes limitées aux descripteurs les plus génériques qui se sont aussi révélés comme les plus efficaces. En voici la liste :

- pour la littérature francophone : « immigration » ou « immigrant », « éducation interculturelle » ou « éducation multiculturelle », « service de garde » ou « garderie » ;
- pour la littérature anglophone : « immigration » ou « immigrant », « day care centre » ou « child care services », « preschool », « early childhood education », « multicultural education ».

La recherche de la littérature s'est appuyée sur des sources diversifiées et elle s'est faite dans un souci constant de réajuster la stratégie de recherche au besoin. Dans un premier temps, nous avons fait nos recherches dans les cata-

logues des universités du Québec (Université de Montréal, Université McGill, Université du Québec à Montréal (UQAM), INRS-UCS, Université Laval) et des principales universités canadiennes (Université de Toronto, Université Simon Fraser, Université de la Colombie-Britannique, Université de Calgary, Université de l'Alberta) ainsi que dans les index disponibles, puisqu'ils permettent d'atteindre les articles de revue mais aussi, dans certains cas, des rapports de recherche ou des recensions de livres qui nous auraient permis d'être à jour sur la littérature récemment publiée. Nous avons donc interrogé : Repère, spécialisé dans la littérature franco-québécoise ; CBCA Full Text, un répertoire canadien sur l'éducation ; ERIC, spécialisé dans la littérature en langue anglaise portant sur l'éducation ; Canadian Research Index et Sociological Abstracts, qui recensent la littérature en sciences sociales et humaines ; PsychInfo, spécialisé dans la littérature issue de la psychologie et de la psychologie sociale ; Dissertation Abstracts, qui recense les mémoires et les thèses. Nous avons aussi fait une recherche approfondie dans le catalogue de la Bibliothèque nationale du Canada (Amicus).

D'autres sources ont également été consultées. En effet, bien que les catalogues et les index soient très utiles, ils ont leurs limites car, d'une part, les bibliothèques universitaires ne font pas l'acquisition de toutes les parutions sur un sujet et, d'autre part, en dépit de leur mise à jour régulière, les index ne répertorient pas nécessairement l'ensemble de la littérature existante et en particulier les chapitres de livres publiés dans des ouvrages collectifs. Nous avons donc épluché systématiquement les références bibliographiques des articles et des ouvrages consultés, navigué en recherche libre dans Internet, où nous avons exploré un vaste éventail de sites et en particulier ceux d'associations ayant un intérêt pour la petite enfance ainsi que ceux des ministères chargés de ce dossier. Nous avons également fait des recherches sur place en consultant la table des matières de toutes les revues disponibles à l'UQAM et à l'Université de Montréal dans le domaine de l'éducation à la petite enfance. Enfin, quelques références nous ont été transmises par les auteures et auteurs des publications. En substance, le tableau 1 propose une synthèse quantitative du nombre de publications que nous avons retenues.

# 1. Aspects méthodologiques et caractéristiques de la recension des écrits

Tableau 1  
Répartition des références selon leur source

Outils de recherche	Nombre de références
• <b>Catalogues</b>	<b>34</b>
– Atrium et Didacthèque/Université de Montréal	10
– Manitou/Université du Québec à Montréal	3
– Muse/Université McGill	1
– Utlink/Université de Toronto	3
– Université de la Colombie-Britannique	1
– Université Simon Fraser (SFU)	2
– Université de l'Alberta	1
– Ministère de la Famille et de l'Enfance	4
– Amicus/Bibliothèque nationale du Canada	9
• <b>Bases de données/Index</b>	<b>24</b>
– Repère	3
– CBCA Full Text	15
– ERIC	2
– Dissertation Abstracts	1
– Canadian Research Index (CRI)	3
• <b>Internet</b>	<b>37</b>
– Pédagogie collégiale	1
– CERIS (bibliothèque virtuelle du CERIS/Metropolis Toronto)	1
– Laidlaw Foundation	1
– West Coast Multicultural and Diversity Services/C.-B.	1
– Fédération canadienne des services de garde à l'enfance	2
– Ministère de la Famille et de l'Enfance	6
– Divers sites	22
– Web/Ministry of Children and Family (C.-B.)	3
• <b>Autres procédures de recherche</b>	<b>36</b>
– À partir d'une bibliographie	8
– Recherches sur place (UQAM)	19
– À partir des auteures et auteurs des publications	9

Les bases de données – et en particulier l'index CBCA Full Text –, la recherche dans les bibliographies ainsi que les catalogues des bibliothèques, ont été les outils les plus utiles pour nous acheminer vers la littérature portant spécifiquement sur les questions de l'adaptation des services

de garde à la présence immigrante. La recherche libre dans Internet a également été utile mais elle nous a souvent orientées soit vers une littérature plus générale sur les services de garde et l'éducation à la petite enfance, soit vers des documents plus officiels.



### 1.1.2 La nature des publications

La recherche bibliographique nous a permis de recenser un total de 133 publications parmi lesquelles 30 sont des documents de recherche ou d'orientation sur l'éducation à la petite enfance et les services de garde, mais qui n'abordent pas nécessairement la problématique de l'immigration dans les services, et 103 portent spécifiquement sur les services de garde par rapport à la présence immigrante. Cela suggère qu'il existe, tant au Québec qu'au Canada, une préoccupation certaine à cet égard. Le nombre moyen de publications par année durant la période s'élève à environ neuf textes.

Le tableau 2 propose une classification des documents en catégories qui détaillent la nature des documents retenus. Quelques précisions à propos de cette catégorisation doivent être apportées :

- les *articles* sont les textes publiés dans des revues dites « scientifiques » et sont généralement d'une longueur variant de 10 à 15 pages. Ils font le plus souvent état de résultats de recherche ou de réflexions. Il en est de même des *chapitres de livres* qui eux sont publiés généralement dans des ouvrages collectifs ;
- les *articles de vulgarisation* sont de petits articles de 1 à 4 pages publiés dans des revues de grande diffusion destinées généralement aux personnes des milieux d'intervention ;
- les *livres* et *monographies* regroupent les livres, les documents et rapports de recherche (*working papers*) ;
- les *documents d'orientation* concernent les documents produits par un ministère ou un organisme en vue de proposer des normes quant aux services de garde et à la présence immigrante (ex. : énoncé) ;
- les *mémoires* et *thèses* sont les recherches produites par des étudiants aux études supérieures ;
- les *guides pédagogiques* sont des ouvrages élaborés à l'intention des éducateurs et éducatrices ;
- les documents classés sous l'appellation *matériel pédagogique* regroupent les ouvrages proposant des activités.

Tableau 2  
Classification des documents selon leur catégorie

Nature des documents	Total
Articles et chapitres de livres	17
Articles de vulgarisation	38
Livres et monographies	18
Documents d'orientation	5
Mémoires et thèses	8
Guides pédagogiques	9
Matériel pédagogique	8
Total	103

De façon un peu plus détaillée, on trouve donc 17 articles de recherche et chapitres de livres, 38 articles dits de vulgarisation, 18 livres et monographies (dont 10 rapports de recherche), 5 documents d'orientation, 8 mémoires de maîtrise ou thèses de doctorat, 9 ouvrages considérés comme des guides pédagogiques et 8 comme du matériel pédagogique.

Nous pouvons faire trois remarques concernant les caractéristiques générales de cette recension.

Premièrement, 38 des publications en référence sont des articles parus dans des revues dites de « vulgarisation ». Parmi celles-ci, notons en particulier *Interaction*, publiée en français et en anglais, *Multiculturalism* et *Education Canada*, publiées principalement en anglais. Bien que ces revues ne soient pas à proprement parler des publications scientifiques, ces articles constituent d'intéressants témoignages. Rédigés pour l'essentiel par des éducatrices, ils mettent le lecteur en situation dans la mesure où ils s'inspirent de situations concrètement vécues pour ensuite élargir la question à une réflexion plus élaborée et à la proposition de certains conseils sur les attitudes et les comportements à l'égard des enfants et des parents immigrants. En ce sens, ces articles sont une source d'information pertinente en ce qui a trait à la pratique et aux programmes ou aux activités mis en place par les éducatrices elles-mêmes.

# 1. Aspects méthodologiques et caractéristiques de la recension des écrits

---

Deuxièmement, en ce qui concerne les dates de publication, on remarque qu'au Québec la majorité des documents qui nous intéressent ont été publiés entre les années 1990 et 1995. On peut sans doute attribuer ce constat au Plan d'action gouvernemental en matière d'immigration et d'intégration 1991-1994 du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration qui prévoyait un Fonds d'initiative accessible aux autres ministères et organismes afin de stimuler l'adaptation des services à la réalité pluriethnique et la recherche à cet égard. C'est notamment durant cette période que furent produits un état des lieux concernant la pluriethnicité dans les services de garde en installation et en milieu familial dans la région métropolitaine de Montréal (OSGE, 1994), un recueil de textes sur l'éducation interculturelle (Galarneau et Drolet, 1994) ainsi que la traduction de documents destinés à informer les parents sur les services de garde (Carignan, 1997). Par ailleurs, un projet d'éducation interculturelle en techniques d'éducation en services de garde (Beaulieu et Lavallée, 1992) a été élaboré durant cette période sous les auspices du ministère de l'Éducation du Québec. Enfin, plusieurs guides d'autoformation destinés aux services de garde ont aussi été conçus dans la première moitié des années 1990 et ont fait l'objet d'une publication récente (Lavallée et Marquis, 1999).

Troisièmement, à l'exception de l'ouvrage de Lavallée et Marquis (1999) qui atteint partiellement cet objectif et de ceux de Bourgeois (1995-1996) et de Verlinde et Tschongo (1993), nous avons recensé très peu de « matériel pédagogique » publié en français et susceptible d'être utilisé par les services de garde au Québec. Ce constat est vraisemblablement le résultat de l'instauration, en septembre 1997, d'un programme éducatif commun, destiné aux centres de la petite enfance, en milieu familial et en installation, ainsi qu'aux garderies qui ont conclu une entente avec le gouvernement pour offrir des places à contribution réduite.

## 1.1.3 La stratégie d'analyse thématique

Reprenant les objectifs fixés dans le mandat qui nous a été confié par le Ministère, nous avons retenu quatre thèmes majeurs soit : les enfants et

les familles, le personnel éducateur et les responsables de services de garde en milieu familial (RSG), les services de garde, la formation et le perfectionnement. Ces thèmes ont constitué la base de la grille de codification que nous présentons dans le tableau 3 et au moyen de laquelle nous avons sondé la littérature. Elle s'est construite, et modifiée, au fur et à mesure des lectures puisqu'elle servait à répertorier, de façon systématique, les thèmes ainsi que les sous-thèmes qui étaient traités dans les documents analysés. Ainsi, pour chaque texte consulté, nous avons consigné dans une fiche de lecture les informations essentielles – soit les objectifs de l'article ou de la recherche, les éléments de la problématique, les méthodologies utilisées, les principaux résultats et, le cas échéant, les recommandations présentées – ainsi que les différents codes correspondant aux thèmes et sous-thèmes traités dans le document.

Quelques précisions doivent toutefois être apportés quant aux contenus des catégories thématiques. Les thèmes « ENFANTS ET FAMILLES » et « PERSONNEL ÉDUCATEUR ET RSG » aident à discerner les perceptions qu'a chacun de ces acteurs de divers enjeux liés à sa propre expérience du service de garde. Celui des « SERVICES DE GARDE » cible les éléments concernant l'adaptation des services de garde en matière de gestion et d'activités pédagogiques. Enfin, le thème « FORMATION ET PERFECTIONNEMENT » recense les éléments concernant l'adaptation des programmes de formation et de perfectionnement à la réalité pluriethnique des milieux de garde.

On remarquera que les mêmes sous-thèmes sont, à l'occasion, répétés dans diverses catégories thématiques. C'est notamment le cas des sous-thèmes « relations avec... » ou « besoins et recommandations ». Ce choix répond au souci de connaître les perceptions qui sont propres aux acteurs eux-mêmes à propos de certains aspects de leur expérience. Ainsi, par exemple, le sous-thème « relations avec... », permet de recueillir, le cas échéant, le point de vue non seulement des éducatrices sur leurs relations avec les familles, mais également celui des parents avec les éducatrices.

**Tableau 3**  
**Grille de codification pour le repérage des thèmes et des sous-thèmes traités dans la littérature**

<b>Thème 1 Enfants et familles</b>	<b>Thème 2 Personnel éducateur et RSG</b>	<b>Thème 3 Services de garde : gestion et activités pédagogiques</b>	<b>Thème 4 Formation et perfectionnement</b>
1.1 Adaptation du service de garde (perceptions des parents) 1.1.1 adaptation : langue 1.1.2 adaptation : pédagogie 1.1.3 adaptation : menus 1.1.4 adaptation : autre  1.2 Relations avec le service de garde (perceptions des parents) 1.2.1 aspects positifs et expériences intéressantes 1.2.2 participation/non-participation 1.2.3 conflits de valeurs 1.2.4 difficultés linguistiques 1.2.5 autres obstacles  1.3 Expériences des enfants  1.4 Racisme/discrimination (perceptions des parents)  1.5 Besoins et recommandations  1.6 Éducation des enfants (différents modèles culturels d'éducation)  1.7 Études de groupes ethniques spécifiques	2.1 Leurs perceptions (sur) 2.1.1 leur préparation au travail en milieu pluriethnique 2.1.2 les enfants des groupes ethniques 2.1.3 les parents des groupes ethniques 2.1.4 leur formation 2.1.5 leur travail (identité professionnelle)  2.2 Leurs relations avec les familles (perceptions du personnel éducateur et des RSG) 2.2.1 aspects positifs et expériences intéressantes 2.2.2 participation/non-participation 2.2.3 conflits de valeurs 2.2.4 difficultés linguistiques 2.2.5 autres obstacles  2.3 Leurs relations avec les enfants  2.4 Racisme/discrimination (perceptions du personnel éducateur et des RSG) 2.3.1 intervention 2.3.2 non-intervention  2.5 Besoins et recommandations  2.6 Études de groupes ethniques spécifiques	3.1 Adaptation du service de garde 3.1.1 le personnel 3.1.2 le matériel pédagogique 3.1.3 les activités éducatives 3.1.4 autre  3.2 Les relations avec les familles  3.3 Planification  3.4 Incidents racistes et intervention  3.5 Besoins et recommandations  3.6 Évaluation des services de garde	4.1 Formation : programmes existants  4.2 Formation : prise en compte de la diversité culturelle, religieuse, linguistique dans les programmes (cours/activités)  4.3 Formation : évaluation de programmes  4.4 Perfectionnement : programmes existants  4.5 Perfectionnement : prise en compte de la diversité culturelle, religieuse, linguistique dans les programmes (cours/activités)  4.6 Perfectionnement : évaluation de programmes

**1.1.4 Les études et les thèmes les plus importants**

Si, au Québec, peu de recherches et de documentation ont été produites au cours des dernières années, particulièrement depuis 1995, on peut toutefois souligner, parmi les études réalisées et les principales publications, les travaux de :

- Beaulieu et Lavallée (1992), dont les objectifs étaient, d'une part, de cerner les besoins des milieux de garde en ce qui a trait à l'éducation interculturelle et, d'autre part, de suggérer des ajustements visant la prise en compte d'une éducation interculturelle dans le programme

d'enseignement collégial en techniques d'éducation en services de garde ;

- l'Office des services de garde à l'enfance (1994), qui a réalisé à l'automne 1992 une enquête dans la région de Montréal auprès de 158 services de garde, de 7 agences et de 114 responsables de services de garde en milieu familial. L'objectif était de savoir dans quelle mesure les services de garde s'adaptent à la diversité ethnoculturelle. Cette enquête a permis de recueillir de l'information sur plusieurs aspects, notamment sur la diversité ethnoculturelle des enfants et des familles (origines ethniques, langues maternelles et degré de



# 1. Aspects méthodologiques et caractéristiques de la recension des écrits

---

compréhension du français), l'utilisation des langues dans les services et les réglementations existantes le cas échéant, l'adaptation des services à la diversité ethnique et les mesures d'adaptation adoptées le cas échéant, le profil du personnel éducateur du point de vue des origines ethniques et des langues maternelles et, enfin, les relations avec les parents immigrants et la participation de ces derniers aux activités des services ;

- Lopez (2000), dont l'étude exploratoire, réalisée dans le cadre d'une recherche de maîtrise auprès de 28 directrices de CPE et de 58 responsables de services de garde en milieu familial, dresse un portrait des relations entre les familles immigrantes et les responsables des services de garde à Montréal ;
- Lavallée et Marquis (1999), toutes deux spécialisées dans la formation des éducateurs et éducatrices au collégial et dont l'ouvrage est la référence la plus récente et la plus communément répertoriée sur les enjeux de l'immigration et de la diversité ethnique et culturelle en services de garde.

Au Canada, les travaux de Bernhard semblent être la référence en matière de formation et de perfectionnement des éducateurs et éducatrices à la diversité ethnoculturelle. Toutefois, si l'on souhaite avoir un point de vue plus général sur les enjeux soulevés par la diversité ethnoculturelle dans les services de garde dans l'ensemble du Canada, l'étude *Paths to Equity*, réalisée par J. Bernhard, M.-L. Lefebvre, G. Chung et R. Lang entre 1993 et 1995, reste, pour l'heure, la recherche la plus complète dans la mesure où les auteures se sont intéressées aux perceptions qu'ont les parents immigrants des services de garde (volet famille), à celles des éducateurs, des éducatrices et des gestionnaires (volet garderie) et enfin, à celles des responsables de la formation des éducateurs et éducatrices (volet institution). Elle permet également d'établir une comparaison entre Montréal, Toronto et Vancouver, trois grands centres urbains qui sont traditionnellement des pôles importants d'attraction de l'immigration et donc les plus susceptibles de se questionner au sujet de la pluriethnicité. La collecte des données sur les services de garde s'est faite auprès de 199 éducateurs et éducatrices qui ont répondu à un questionnaire portant sur la

diversité (avantages/inconvénients), sur leur préparation à travailler dans un contexte pluriethnique et à s'adapter aux parents et aux enfants immigrants, sur leur perception à l'égard des enfants. Dans le volet famille, quatorze groupes de discussion d'une dizaine de parents d'origines ethniques diverses ont été constitués. Pour chaque métropole où s'est déroulée l'étude, il y avait des groupes de parents d'immigration récente (Latino-Américains, Asiatiques et Antillais) ou ancienne (Grecs à Toronto, Portugais à Montréal et Cantonais à Vancouver) et un groupe contrôle de parents appartenant au groupe majoritaire (francophones au Québec et anglophones dans les deux autres provinces échantillonnées). Les participants devaient témoigner de leurs expériences dans les services de garde. Enfin, le volet institution s'adressait aux responsables de formation des programmes d'éducation à la petite enfance. Soixante-dix-huit responsables ont participé à l'étude et ont établi les points forts et les points faibles de la prise en compte de la diversité culturelle dans les cours de formation initiale ou de perfectionnement. Ce vaste projet de recherche a par ailleurs fait l'objet de plusieurs publications.

Plus récemment, une vaste étude pancanadienne, *You bet I care! Oui, ça me touche !*, a été réalisée pour évaluer les conditions de travail et la qualité des services offerts dans les services de garde en installation et en milieu familial. Bien que la problématique de l'immigration ne fasse pas partie des cadres de l'analyse, quelques informations sur le sujet sont toutefois disponibles dans les quatre rapports produits (Doherty et autres, 2000a, 2000b ; Doherty et autres, 2001 ; Goelman et autres, 2001). Cette étude nous a semblé pertinente puisqu'elle révèle des lacunes en matière de formation et d'amélioration des services et, par conséquent, des défis à relever.

L'analyse de la littérature a fait ressortir que, au Québec comme au Canada, l'adaptation des services de garde à la présence immigrante était le thème le plus fréquemment abordé. Nous l'avons repéré dans une trentaine de publications canadiennes et dans une quinzaine de publications québécoises. Le thème de la formation et du perfectionnement des éducateurs et éducatrices est aussi très présent, notamment au Canada où il apparaît dans une quinzaine de publications.

Au Québec, il a été traité principalement par les publications de Lavallée. Quant au thème des relations entre les familles ou les enfants immigrants et les services de garde, il apparaît dans une dizaine de publications, au Québec comme au Canada.

Enfin, si la littérature analysée dans cette recension porte tout particulièrement sur les familles et les enfants immigrants dans les services de garde, on remarque toutefois que, de façon générale, les enjeux soulevés ne sont pas propres à ces usagers, mais qu'ils peuvent s'appliquer à l'ensemble des enfants et des familles dans les services de garde. Par exemple, les craintes et les angoisses des enfants aussi bien que des parents au moment de leur premier contact avec les services de garde, ou encore les questions relatives au partenariat entre les services de garde et les familles se posent pour l'ensemble des usagers. Toutefois, la rareté des études comparant les enfants ou les familles issus de l'immigration à ceux et celles qui ne le sont pas, rend difficile la distinction, dans la littérature, des aspects qui pourraient être spécifiquement attribués à l'immigration.

## 1.2 Les expériences internationales

La recension s'intéresse également à quelques expériences internationales susceptibles d'apporter un éclairage comparatif et enrichissant sur la situation québécoise et canadienne en matière d'adaptation des services de garde à l'accueil et à l'intégration des enfants et des familles immigrants.

En raison du temps et des ressources dont nous disposions, il était impossible de dépouiller toute la littérature existante à l'échelle internationale et de proposer ensuite une analyse comparée qui reflète la grande diversité des formules de services de garde existants dans les sociétés occidentales. Nous avons donc décidé, de concert avec notre partenaire, de cibler dans un premier temps les sociétés en fonction de leur degré de comparabilité et, à cet égard, de retenir celles dont les politiques d'immigration et d'intégration des immigrants étaient semblables à celles du Québec et du Canada. Notre choix s'est donc porté sur les États-Unis et l'Australie, dont les politiques d'immigration sont planifiées, comme celles du Québec et du Canada, et visent l'établissement permanent même si leur degré de

sélectivité est variable. Dans un deuxième temps, il a été convenu avec notre partenaire de cibler, au sein de ces deux sociétés, les études portant sur l'évaluation de programmes destinés à l'enfance, mais implantés à l'échelle nationale. De cette façon, nous évitions de sélectionner des études trop locales et non représentatives de la situation globale.

Pour accéder rapidement à l'information désirée, nous avons surtout adopté une recherche libre dans Internet en considérant, plus particulièrement, les sites des instances gouvernementales responsables des dossiers reliés à l'éducation, à la famille et à l'enfance.

Notre recherche sur les États-Unis a ciblé, dans un premier temps et de façon large, les services de garde. Toutefois, lorsque nous croisons nos descripteurs anglais relatifs aux services de garde et à la pluriethnicité, nous étions systématiquement dirigées vers des mesures d'éducation précoce. Cela est peut-être dû au caractère plus diffus du système américain où, par ailleurs, les services de garde englobent également les établissements dits préscolaires (*preschool*) [Saint-Pierre, 2003]. C'est pourquoi nous avons rapidement été amenées à considérer le programme *Head Start*, de compétence fédérale et implanté aux États-Unis depuis 1965. Ce programme a pour objet de définir et d'établir des mesures d'éducation précoce destinées aux enfants de milieux défavorisés âgés de 3 à 5 ans et à leur famille. En ciblant d'emblée les milieux défavorisés, ce programme s'est nécessairement adressé aux minorités afro-américaines et, plus récemment, aux minorités ethniques et immigrantes (en particulier, les hispanophones). Rappelons, à cet égard, qu'en raison d'une immigration temporaire et sans statut plus importante et de l'aspect nettement moins sélectif du système américain des *green cards*, la défavorisation et l'immigration coïncident, aux États-Unis, bien davantage qu'au Québec et au Canada. Depuis 1995, le *Early Head Start* a été implanté à l'intention des familles et des enfants de 3 ans ou moins. Ces deux programmes ont fait l'objet récemment d'une évaluation nationale et c'est principalement des rapports produits que nous tirons l'ensemble des informations du chapitre 5. Toutefois, en ce qui concerne plus particulièrement le programme *Early Head Start*, il nous est impossible à cette étape-ci de proposer un portrait plus précis de la situation prévalant dans les

# 1. Aspects méthodologiques et caractéristiques de la recension des écrits

---

principaux centres d'accueil de l'immigration – notamment la Floride, la Californie et l'État de New York – car les évaluations effectuées par ces États ne sont pas encore disponibles.

En ce qui concerne l'Australie, notre recherche a été beaucoup plus exploratoire. Dans un premier temps, il nous a été difficile de trouver des programmes qui soient, à la fois, élaborés à l'échelle fédérale et implantés de fait sur l'ensemble du territoire, mis en place expressément pour l'éducation de la petite enfance et, enfin, qui tiennent compte plus particulièrement des problématiques liées à l'accueil des enfants et des familles immigrants. Cette constatation, inspirée des résultats de notre recension, s'est trouvée renforcée par la conclusion de Press et Hayes (2000), qui précisent, dans le préambule de leur revue thématique :

*A significant aspect of Early Childhood Education and Care (ECEC) in Australia is its diverse and at times complex nature. Variations in policy approaches to, and delivery of, ECEC arise out of the number and mix of jurisdictions involved in developing policy and funding frameworks for the care and education of young children. Whilst a degree of national consistency exists for policy and services which fall under Commonwealth programs, there is no national framework for ECEC which encompasses all relevant portfolio areas. There are also considerable variations between and within State and Territory area of portfolio responsibility*<sup>10</sup>. (p. 6)

Plusieurs auteurs soulignaient aussi que le système des services à la petite enfance avait subi de profondes restructurations, notamment entre 1995 et la fin de la décennie (McGurk, 1996 ; Press et Hayes, 2000 ; Hayden, 1999 ; Greive et Maloney, 2000). Outre les effets d'un contexte politique qui tendait à restreindre le financement aux services de garde à but non lucratif et dont les plus pessimistes prédisaient alors la disparition, l'accès des services était par ailleurs limité aux seuls enfants de familles présentes sur le marché du travail. Toutefois, on aurait commencé récemment à réévaluer le rôle des diverses administrations dans les décisions politiques et les approches à privilégier dans le domaine de l'éducation à la petite enfance ainsi que dans l'offre de services [Press et Hayes, 2000].

C'est pourquoi notre recension ne s'appuie pas sur l'étude d'une mesure unique, comme aux États-Unis, mais plutôt sur la présentation de quatre programmes de compétence fédérale – et donc sous l'autorité du Commonwealth (c'est-à-dire l'État fédéral australien) – que nous avons jugés particulièrement pertinents, à savoir : le *Quality Improvement and Accreditation System* et le *Family Day Care Quality Assurance*, qui font partie d'un programme d'autoévaluation des services de garde, le *Supplementary Services Program*, qui vise à attribuer un soutien financier supplémentaire aux services de garde ayant des besoins particuliers, le recensement dans les services de garde qui est réalisé annuellement et enfin, le programme *Good Beginnings*, qui, comme les programmes *Head Start* et *Early Head Start*, s'adresse aux enfants et aux familles mais ne cible pas, de façon spécifique, les familles issues de milieux défavorisés.

---

10. « Une caractéristique fondamentale de l'éducation et des soins à la petite enfance en Australie est sa nature à la fois diversifiée et complexe. Les différences entre les approches privilégiées dans la définition et l'offre de services tiennent au nombre et au chevauchement de plusieurs juridictions, qui ont toutes des responsabilités dans le développement et le financement d'un système de soins et d'éducation des jeunes enfants. Bien que, sur le plan national, un certain degré de cohésion existe pour les services qui sont assujettis aux programmes du « Commonwealth » [i. e. l'État fédéral australien], il n'y a pas de cadre national qui s'appliquerait à l'ensemble des ministères concernés. Il y a également d'importantes variations entre les États et les Territoires, et à l'intérieur même de chacun, quant aux autorités qui assument la responsabilité à cet égard. » [traduction libre des auteurs de la recension].



**Première partie :**

---

**Les services de garde et la présence immigrante :  
expériences québécoise et canadienne**



## 2. L'adaptation des services : politiques officielles et interventions dans les milieux de pratique

La prise en compte de la diversité culturelle et l'adaptation des institutions fait l'objet, au Québec comme au Canada, d'une attention soutenue. Au Québec plus particulièrement, depuis l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (MCCI, 1990), les structures sociales et éducatives reflètent davantage, sur le plan aussi bien normatif qu'appliqué, la reconnaissance et le respect de la diversité culturelle de la société québécoise.

Les services de garde, étant donné leur proximité avec leurs usagers et usagères et la nature de leurs interventions, sont concernés par les problématiques liées à l'accueil et à l'adaptation des services à la population immigrante. À cet égard, les décisions devraient se traduire par l'adoption de politiques fournissant un cadre normatif pour la prise en compte de la diversité et, par le fait même, elles devraient influencer la mise en œuvre d'interventions ou de stratégies spécifiques dans les milieux de pratique.

Ce chapitre propose, dans un premier temps, une synthèse des principales politiques et orientations en matière d'accueil et d'adaptation des services de garde à la diversité culturelle. Il s'agit, ici, d'établir dans quelle mesure cet enjeu est pris en compte sur le plan normatif. Dans un deuxième temps, le chapitre aborde l'adaptation des services de garde à la présence immigrante à partir des informations correspondant au thème 3 de la grille de codification (*cf.* tableau 3, p. 16).

### 2.1 Les politiques et les orientations officielles

Nous avons consulté plusieurs documents d'orientation émanant d'instances gouvernementales ou institutionnelles actives dans le domaine des services de garde, au Québec (MFE, 1997, 1999, 2001) et au Canada (Campaign 2000, 2001; Coffey et McCain, 2002; FPTECDA, 2002a, 2002b; Government of Alberta, 2000a, 2000b;

Government of BC, 2002) afin de connaître la place qu'y occupait la question du pluralisme et, le cas échéant, les mesures mises en œuvre ou proposées. Seuls trois documents que nous analysons plus loin plus en profondeur – soit l'Énoncé de principe de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance pour l'ensemble du Canada, le mémoire de l'Office des services de garde à l'enfance du Québec déposé en 1991 et une trousse sur les compétences culturelles publiée entre 1999 et 2000 par le Ministry of Children and Family de la Colombie-Britannique – s'intéressaient à notre thématique.

Par ailleurs, la recherche relative aux politiques, programmes ou interventions particuliers qu'auraient adoptés certains services de garde en vue de répondre à la diversité ethnoculturelle de leurs usagers est également limitée. La seule étude qui aborde l'existence de telles politiques est celle de l'OSGE (1994), réalisée dans la région de Montréal, qui précise, d'une part, que sur 158 services de garde participants, moins de la moitié avaient adopté, en 1992, de telles initiatives et, d'autre part, que le cas échéant, celles-ci portaient surtout sur le recrutement du personnel ou de stagiaires d'origines ethniques diverses et sur l'adaptation du matériel pédagogique. Selon le même rapport, il semble toutefois que l'adoption de politiques spécifiques n'a pas, en soi, d'impact majeur puisque la grande majorité des services de garde qui ont participé à l'étude déclaraient quand même avoir pris des mesures d'adaptation de leurs services aux usagers immigrants (*cf.* section 2.2.1).

Cette conclusion nous incite à rappeler que si, dans notre recension, nous avons constaté que très peu de sources traitaient des politiques en matière de diversité culturelle adoptées par les services de garde eux-mêmes, cela n'implique pas que celles-ci n'existent pas mais indique plutôt qu'elles prennent sans doute un caractère plus diffus et peu susceptible d'être rapporté dans des



publications à caractère scientifique. On trouve, par ailleurs, des échos de cette réalité dans divers articles de vulgarisation basés sur des témoignages d'expériences vécues à partir desquels les auteurs et auteures font des propositions normatives. Ainsi, Houston (1992a) propose plusieurs orientations pour l'instauration de politiques et de programmes favorisant le respect de la diversité au sein des services de garde. Elle recommande en particulier, que ces politiques et programmes fassent partie d'un véritable projet collectif puisque, selon elle, l'éducation multiculturelle dans les services de garde exige un engagement de l'ensemble du milieu de garde et doit toucher à tous les aspects du service tels que les concepts pédagogiques et philosophiques valorisés dans le programme éducatif, les critères d'embauche et de formation du personnel, l'adaptation des menus et du matériel d'éducation. Ainsi, lorsqu'un service de garde s'engage à implanter un programme multiculturel, celui-ci doit colorer toutes ses décisions et ses actions.

### **2.1.1 L'énoncé de principe de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance**

Le propos général de cet énoncé de principe émanant de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE, 1991/1996), organisme qui s'est donné comme mission d'améliorer la qualité des services de garde à l'enfance pour les familles canadiennes, ne porte pas expressément sur la problématique de la pluriethnicité. Toutefois, celle-ci y est abordée à plusieurs reprises. De plus, dans l'ensemble du document, de façon diffuse, la FCSGE fait des recommandations insistant sur l'ouverture et la prise en compte des réalités diverses vécues par les enfants et les familles immigrants. On y précise notamment que, en ce qui concerne le développement de l'enfant (p. 5-6), la pratique doit :

- inciter à la curiosité et à l'intérêt pour une variété de cultures en présentant de façon respectueuse l'art, la musique, les mets, les vêtements, la littérature et les coutumes ;
- refléter la nature pluraliste de la société canadienne ;
- [...] encourager les enfants à participer activement à une variété d'expériences afin de promouvoir et de stimuler chez eux une image

positive de leur personne, le respect de la diversité culturelle, l'acquisition d'un bon comportement social [...];

- respecter la langue maternelle de l'enfant et l'utiliser autant que possible ;
- [...] encourager l'enfant à revendiquer ses droits de façon socialement acceptable ;
- enrichir chez l'enfant la compréhension et le respect des droits des autres.

De plus, le matériel et les locaux doivent refléter ces recommandations, puisqu'on y suggère d'« avoir une variété de livres, de jouets qui encouragent l'art dramatique, le développement cognitif, le langage et le multiculturalisme » (*ibid.* : 6).

Enfin, on recommande dans la pratique de « reconnaître et respecter les particularités culturelles et sociales des diverses familles » (*ibid.* : 8), de « répondre aux besoins alimentaires des enfants en servant des repas qui reflètent leur culture et qui sont conformes aux recommandations du *Guide alimentaire canadien* (*ibid.* : 9). Ces recommandations s'appliquent autant aux services de garde en installation qu'à ceux offerts en milieu familial.

### **2.1.2 Le mémoire de l'Office des services de garde à l'enfance du Québec**

À notre connaissance, le premier et seul document officiel concernant l'adaptation des services de garde à la réalité pluriethnique de la société québécoise reste le mémoire présenté par l'Office des services de garde à l'enfance en 1991 devant la commission parlementaire sur l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (MCCI, 1990).

Ce document, adopté par l'assemblée des membres de l'OSGE, précisait dans quels domaines la politique des services de garde à l'enfance pouvait concrétiser l'énoncé de politique, à savoir l'adaptation des services aux besoins de la population immigrante, la formation interculturelle des intervenants et intervenantes ainsi que la représentation ou la participation des membres des communautés culturelles aux instances décisionnelles et consultatives. À cet égard, l'OSGE prenait plusieurs engagements, notamment : la production d'un document d'information sur les services de garde en plusieurs langues destiné



## 2. L'adaptation des services : politiques officielles et interventions dans les milieux de pratique

aux parents immigrants; la réalisation d'une enquête auprès des services de garde, en installation et en milieu familial, pour mieux établir le profil des usagers immigrants, évaluer l'accueil qu'ils font à ces derniers et leur adaptation à la réalité pluriethnique (OSGE, 1994); la production d'un inventaire des ressources disponibles pour le personnel éducateur mais aussi les parents (Galarneau et Drolet, 1993). L'Office s'engageait aussi, en matière de perfectionnement, à offrir de la formation au personnel éducateur en exercice (Bourque, 1993) et à produire des guides d'auto-formation qui ont récemment constitué la base d'une publication importante au Québec (Lavallée et Marquis, 1999).

### 2.1.3 La trousse de compétences du Ministry of Children and Family de la Colombie-Britannique

Plus récemment, en Colombie-Britannique, le Ministry of Children and Family (MCF) a produit une trousse de trois documents destinés à renforcer la prise en compte de la diversité dans l'organisation ministérielle et les agences de services de garde avec lesquelles il est lié par contrat. Le premier document, *Diversity Guidelines* (MCF, 1999), est conçu à l'intention des directeurs régionaux; le deuxième et le troisième, intitulés respectivement *Cultural Competency* (MCF, 2000a) et *Cultural Competency: Assessment Tool* (MCF, 2000b), s'adressent autant aux directeurs régionaux qu'aux directeurs d'agences de services de garde. Ils visent à aider les gestionnaires à mettre en application les principes généraux de l'adaptation à la diversité et à évaluer leurs efforts dans ce sens.

Ces trois documents sont conçus en fonction des mêmes orientations et l'objectif général est de promouvoir une institution et des services qui reflètent la diversité de la communauté à laquelle ils sont destinés. En voici les principes directeurs: 1) reconnaître et valoriser la diversité au sein du personnel et créer à cette fin un environnement de travail exempt de toute forme de harcèlement ou de discrimination, 2) élargir l'accès à des services efficaces et adaptés culturellement aux besoins du public et, par conséquent, former le personnel à travailler avec un public diversifié, 3) prohiber toute forme de discrimination à l'em-

bauche. On y présente aussi les éléments d'un programme axé sur la reconnaissance et la promotion de la diversité au sein de l'organisation, à savoir:

- faire en sorte de créer et de respecter un environnement de travail bâti sur la compréhension et l'acceptation mutuelle;
- appliquer les principes de l'accommodement raisonnable lorsque nécessaire;
- lutter contre la discrimination et le harcèlement par la résolution des conflits ou le recours à des mesures disciplinaires, le cas échéant;
- implanter à tous les niveaux de l'organisation, soit dans les directions régionales, soit dans les agences, des objectifs clairs quant au respect de la diversité, des initiatives allant dans ce sens ainsi que des critères d'évaluation;
- contribuer à la formation du personnel afin de l'aider à faire face aux défis du pluralisme et de favoriser la communication interculturelle;
- repérer et supprimer les obstacles qui, dans les politiques, les procédures et les pratiques, mais également dans l'accès du public aux services, empêcheraient la pleine participation des individus à l'organisation ou aux services;
- s'assurer que les agences liées par contrat avec le ministère pour l'offre de services s'engagent à respecter la diversité et ces principes.

### 2.2 L'adaptation des services de garde

Cette section fait état de résultats de recherches, mais aussi de recommandations ou de mesures suggérées ou implantées dans les milieux, pour aider les services de garde – et plus particulièrement le personnel éducateur – à faire face aux problématiques liées à la pluriethnicité (adaptation des activités pédagogiques, apprentissage des langues, planification). Les publications qui traitent de ce thème rappellent, en général, la responsabilité qui incombe aux services de garde en matière d'accueil et d'intégration des enfants et des familles immigrants. Cette responsabilité devrait se traduire par l'adoption d'une approche inclusive de la diversité et, de ce fait, par des interventions autant dans les activités pédagogiques et routinières que dans la gestion et l'administration des services de garde: embauche

de personnel, relation avec les familles, composition des menus (Fahlman, 1992b; Chud et Fahlman, 1992; Houston, 1992a).

### 2.2.1 *Les bilans d'ensemble et les instruments d'évaluation*

Dans la première moitié des années 1990, deux études d'envergure ont été réalisées dans deux milieux urbains – Calgary et Montréal – afin de dresser un portrait de la situation des services de garde en contexte pluriethnique et de faire le bilan de leur adaptation à la diversité ethnoculturelle.

La première étude avait pour objet d'examiner comment le multiculturalisme était appliqué dans les services de garde à but lucratif et non lucratif (Friesen et Friesen, 1992). La collecte des données a été réalisée de 1989 à 1990 dans 45 services de garde sélectionnés aléatoirement dans la ville de Calgary. L'enquête portait sur les directions (n=45), qui devaient évaluer la qualité de leur service à partir de l'échelle *Infant-toddler-environment rating scale*, sur les locaux, où l'on codifiait la présence et la qualité d'éléments à caractère multiculturel (affiches, dessins, poupées, livres, jeux, déguisements, etc.) et, enfin, sur les éducatrices (n=106), auprès desquelles les chercheurs recueillaient des informations concernant les activités quotidiennes, les programmes pédagogiques existants dans le service de garde ainsi que des renseignements sur leur formation, leur expérience en éducation à la petite enfance et leur pays d'origine. En matière interculturelle, les résultats de cette étude étaient plutôt pessimistes. En ce qui concerne le matériel à caractère multiculturel, seulement 10 services sur 45 avaient de 4 à 7 éléments par local reflétant la diversité et qui étaient accessibles aux enfants, 17 en avaient de 1 à 3 et 18 n'en avaient aucun. Sur la représentativité du personnel, seules 25 éducatrices étaient de minorités visibles, la plupart étaient nées au Canada ou dans un pays industrialisé. En croisant l'ensemble des données recueillies, la recherche a montré, par ailleurs, que les services qui offraient un environnement de qualité étaient aussi ceux qui avaient le plus d'éléments multiculturels, mais cette adaptation du matériel était nettement plus fréquente dans les services de garde à but non lucratif que dans ceux à but lucratif.

La seconde étude, qui a été réalisée à Montréal durant l'automne 1992, auprès de 158 services de garde en installation, 7 agences de services de garde en milieu familial et 114 responsables de services de garde en milieu familial (OSGE, 1994), visait deux objectifs, soit, d'une part, dresser le portrait des usagers, des éducateurs et éducatrices et des RSG en milieu familial dans un contexte pluriethnique et, d'autre part, présenter les mesures prises par les services de garde pour tenir compte de la diversité. Les résultats de cette enquête permettaient d'évaluer trois aspects de l'adaptation des services de garde en installation et en milieu familial.

- Premièrement, en ce qui concerne la *langue*, l'étude montrait que dans les services de garde en installation, il n'y avait ni politique formelle quant à l'utilisation des langues, ni « adéquation entre les langues utilisées en garderie et les langues maternelles des enfants » (p. 3). Autrement dit, les enfants allophones inscrits dans ces services étaient pour ainsi dire en situation d'immersion en français et rares étaient ceux qui pouvaient bénéficier d'un service dans leur langue maternelle. Le constat était similaire pour les services de garde en milieu familial<sup>11</sup>, où le français restait la langue prédominante, et ce, quelle que soit la langue maternelle de la responsable ou des enfants.
- Deuxièmement, à propos du *personnel*, le rapport montrait une importante présence d'éducateurs et d'éducatrices issus des minorités ethnoculturelles. Sur les 158 services de garde en installation, 104 avaient du personnel d'origines ethniques diverses. Toutefois, cette présence était fonction de la densité ethnique des usagers et de leur diversité. Dans les services de garde en milieu familial, on observait une tendance similaire. Les responsables étaient, dans une proportion de 40 %, d'origine ethnique autre que québécoise francophone ou anglophone. De plus, le rapport soulignait que, globalement, « il semble y avoir une quasi-adéquation entre la proportion de responsables et celle des enfants

---

11. Précisons ici que ces services de garde en milieu familial (n=114) accueillaient essentiellement, au moment de l'enquête, des enfants d'origine haïtienne ou latino-américaine.

## 2. L'adaptation des services : politiques officielles et interventions dans les milieux de pratique

---

qui ne sont pas d'origine québécoise »<sup>12</sup> (p. 8), signifiant ainsi que les enfants d'origine ethnique autre que québécoise se trouvaient dans des services de garde en milieu familial dont la responsable était d'une origine ethnique autre que québécoise et les enfants québécois dans des services de garde en milieu familial gérés par une responsable d'origine québécoise.

- Troisièmement, en ce qui concerne le *matériel* et les *activités*, les services de garde en installation avaient fait un effort d'adaptation en se procurant du matériel reflétant la diversité (livres, jeux, musiques), par l'organisation d'activités à caractère multiculturel (célébration de fêtes, apprentissage de certains mots en différentes langues, déguisements, contes) et par l'adaptation des menus de façon à respecter les prescriptions religieuses. Dans les services de garde en milieu familial, on constatait également les efforts d'adaptation, surtout des repas et des activités (célébration de fêtes, par exemple) et, dans une moindre mesure, du matériel. Toutefois, cette adaptation semblait plus fréquente dans les services gérés par une responsable d'une origine autre que québécoise et reflétait les besoins particuliers des usagers.

Quelques années plus tard, en 1995, le volet garderie de l'enquête *Paths to Equity*, réalisée dans trois métropoles canadiennes (Bernhard et autres, 1995), montrait que sur les 77 services de garde ciblés pour les besoins de l'enquête, 45% avaient intégré une perspective culturelle dans leur programme (Bernhard et Lefebvre, 1998). Cependant, pour faire suite aux conclusions de Friesen et Friesen (1992), on peut se demander en quoi consistait cette perspective puisque, à cet égard, les auteurs eux-mêmes se montraient très critiques envers l'éducation multiculturelle telle qu'on la pratiquait. Selon eux, cette éducation

était fragmentée et risquait fortement de renforcer les stéréotypes et la discrimination. En effet, instaurée dans les milieux pluriethniques seulement, elle n'illustrait que les cultures des enfants représentés dans le groupe, à partir d'exemples périmés et en insistant davantage sur les aspects « étranges » des cultures ainsi décontextualisées. Une telle approche, qui par ailleurs minimise les ressemblances et considère les cultures comme des blocs monolithiques, pouvait amener à des généralisations indues sans laisser de place aux aspects philosophiques ou idéologiques qui sous-tendent certaines pratiques culturelles. Enfin, les auteurs lançaient un plaidoyer en faveur d'une réelle approche de la diversité et de l'élaboration d'un programme adapté s'adressant tout particulièrement aux enfants.

Plus récemment, une étude sur les salaires, les conditions de travail et les pratiques dans les services de garde au Canada (Doherty et autres, 2000a) et faisant partie du projet *You bet I care! Oui, ça me touche!*, donne quelques maigres informations sur l'offre de services spécialisés destinés à répondre aux besoins de populations particulières, dont les familles immigrantes font partie. Ainsi, on apprend que sur l'ensemble des 848 services de garde en installation qui ont participé à l'étude, 12,3% déclaraient offrir de tels services et parmi ceux-ci, seulement 3,6% portaient sur un programme de français ou d'anglais langue seconde pour les enfants. Une autre étude, faisant partie du même projet mais s'intéressant à l'évaluation de la qualité des services dans 231 milieux de garde familiaux dans six provinces canadiennes – Alberta, Colombie-Britannique, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick, Saskatchewan – estimait que, en moyenne, d'après la mesure « développement social » utilisée par les auteurs, les services de garde en milieu familial n'offraient pas un environnement social stimulant et culturellement adapté, tant du point de vue des méthodes utilisées par la RSG pour orienter le comportement des enfants que de celui des activités et des jouets, qui reflétaient rarement la diversité (Doherty et autres, 2000b).

Il nous faut également présenter ici, sommairement, deux outils d'autoévaluation que nos lectures nous ont fait connaître et dont peuvent

---

12. Bien qu'il y ait habituellement une responsable par service de garde en milieu familial, cette proportion est à interpréter en fonction des 114 répondantes qui ont participé à l'enquête. Dans 40% des services de garde en milieu familial participants, trois enfants sur quatre, en moyenne, étaient d'une origine autre que québécoise francophone ou anglophone.

disposer, à leur convenance, les services de garde et le personnel éducateur<sup>13</sup>. Le premier outil est l'échelle d'évaluation de l'environnement ITERS (Harms et autres, 1997) conçue pour des milieux recevant des enfants de 30 mois ou moins ; le second est l'échelle ECERS (citée dans Palacio-Quintin et Coderre, 1999) destinée à des environnements accueillant des enfants d'âge préscolaire. L'échelle ITERS comporte 35 items regroupés en sept catégories, soit : 1) le mobilier et l'aménagement du local ; 2) les soins personnalisés ; 3) les stimulations langagières ; 4) les activités d'apprentissage ; 5) les interactions ; 6) la structure du programme d'éducation ; 7) le besoin des adultes. Pour chaque item, l'évaluation prévoit des niveaux qui vont de un (inadéquat) à sept (excellent). Seule la catégorie portant sur l'évaluation des activités d'apprentissage comporte un item sur la « sensibilisation culturelle », qui permet d'évaluer le degré de reconnaissance de la diversité à partir des jouets, jeux, affiches et autres illustrations disponibles dans le local et à partir des activités dites « culturelles » organisées par l'éducatrice. L'échelle ECERS, qui a fait l'objet d'une révision en 1998, n'a pas conçu d'items spécifiques sur la diversité culturelle mais incorpore des descripteurs et des exemples à toute l'échelle (Hope Irwin, Lero et Brophy, 2002).

Enfin, dans le cadre de l'enquête *Grandir en qualité*, vaste étude menée au Québec pour décrire la qualité des services de garde régis du Québec et les facteurs qui y sont associés, les échelles d'observation produites comptent aussi des items sur le sujet (deux sur un peu plus d'une centaine au total). Ces outils, tout comme les instruments ITERS et ECERS, ont pour objet de décrire la qualité dans son ensemble, un concept qui recouvre de nombreuses dimensions.

## 2.2.2 Le personnel

Au Québec, l'étude de Lopez (2000) auprès de 28 directrices de CPE et de 58 responsables

de services de garde en milieu familial<sup>14</sup> suggère que le profil de la responsable joue un rôle important dans la qualité des relations qui s'établissent avec les parents immigrants, notamment en ce qui a trait à la communication et à la prévention des conflits éventuels. Selon l'étude, les responsables de services de garde en milieu familial qui ne signalaient aucun problème particulier entre elles et les parents étaient aussi celles qui avaient une expérience personnelle de l'immigration et qui connaissaient une autre langue que le français. D'autres caractéristiques venaient compléter ce profil, notamment le fait que la RSG avait suivi une formation à la petite enfance, la coïncidence entre les valeurs éducatives des parents et les siennes, son degré d'ouverture au dialogue et à la négociation ainsi que sa capacité à gérer le stress des parents.

Toutefois, très peu de publications récentes portent sur l'origine ethnique du personnel éducateur et des responsables de services de garde en milieu familial ou analysent son influence éventuelle sur la prise en compte de la diversité. Cela pourrait être dû, notamment au Canada, à l'accroissement de la représentativité à cet égard (Doherty et autres, 2001). De plus, dans leur étude exploratoire sur l'évaluation de la qualité dans huit agences de services de garde en milieu familial dans trois provinces canadiennes – Québec (ville de Québec), Alberta (Edmonton) et Ontario (triangle Burlington/Georgetown/Mississauga) –, Doherty et autres (2001) expliquent que les directions des agences rencontrent deux obstacles : le premier réside dans le recrutement de responsables de services de garde en milieu familial, dans le contexte d'un fort taux de roulement du personnel en raison du faible pouvoir d'attraction qu'exercent des conditions de travail peu satisfaisantes du point de vue salarial ou de la reconnaissance professionnelle ; le second

---

13. Les échelles ITERS et ECERS ont fait l'objet d'une traduction et d'une adaptation au Québec (cf. Pomerleau, Bigras, Séguin et Malcuit [1997]; Baillargeon et Larouche [1998]).

---

14. Sur les 58 responsables qui ont participé à l'étude, 43 étaient nées au Canada et 19 à l'étranger ; 49 avaient comme langue maternelle le français et 9 une autre langue (aucune n'était anglophone) ; 19 avaient une formation maximale de niveau secondaire, 22 de niveau collégial et 17 de niveau universitaire. En matière de formation à la petite enfance, 6 n'en avaient aucune, 31 déclaraient posséder celle exigée par le MFE, 12 avaient suivi une formation collégiale et 9 une formation universitaire.



## 2. L'adaptation des services : politiques officielles et interventions dans les milieux de pratique

touche la difficulté d'assurer une formation et un perfectionnement adéquats aux responsables de services qui forment un groupe de travailleurs et travailleuses très diversifié sur le plan aussi bien de l'expérience que de l'origine ethnique et des valeurs :

*Not only do some have years of experience while others are newcomers, they come from diverse ethnic and cultural backgrounds ; they have different views of their role as well as varying child-rearing practices. In some parts of Canada, a substantial proportion of providers have a mother tongue that is neither English nor French. Given this diversity, training and support must be individualized and participant-oriented*<sup>15</sup>. (Doherty et autres, 2001 : 38)

Cette étude recommande, toutefois, d'accentuer le recrutement de responsables de services de garde issus de l'immigration ou appartenant à des groupes minoritaires, plus particulièrement dans les services de garde en milieu familial. En effet, cette formule de garde serait privilégiée par les parents par rapport à la garde en installation, notamment au Canada (Doherty et autres, 2000b)<sup>16</sup>, et serait le plus à même de répondre aux besoins des parents immigrants (Doherty et autres, 2001). Toutefois au Québec, une étude récente sur les besoins des familles en matière de services de garde éducatifs (ISQ, 2001) souligne, à l'inverse, que les parents immigrants d'enfants de 2 ans ou plus affichent une nette

préférence pour les services de garde en installation offrant des services à 5 \$<sup>17</sup>.

### 2.2.3 L'apprentissage des langues

Les services de garde sont, selon Friendly et Lero (2000), des institutions d'éducation préventive dans la mesure où ils sont susceptibles d'influencer, à long terme, l'adaptation scolaire de l'enfant lorsqu'il fréquentera la maternelle puis l'école. Cet objectif de réussite à long terme repose sur le programme éducatif mais également, dans le cas particulier des enfants immigrants allophones, sur l'apprentissage de la langue majoritairement utilisée dans le service de garde (Fraser, 1992 ; Bernhard et autres, 1996 ; Lavallée et Marquis, 1999). En effet, à court terme, la langue est cruciale pour l'accueil et l'intégration des enfants qui ne connaissent ni le français ni l'anglais, puisque ceux-ci peuvent éprouver, dès leur arrivée dans le service de garde, un sentiment de détresse important (Ditisheim, 1990 ; Wastie, 1994 ; Lavallée et Beaulieu, 1992). L'étude de Bernhard et autres (1995) dans trois contextes urbains du Canada a montré que beaucoup d'enfants immigrants étaient dans des situations très fragilisantes puisqu'ils se retrouvaient dans des services où personne n'était capable de comprendre ce qu'ils disaient.

Si, au Canada, c'est essentiellement l'apprentissage de l'anglais qui fait partie des attentes des parents immigrants à l'égard des services de garde (Chang, 1997), au Québec, et plus particulièrement à Montréal, l'apprentissage de la langue d'accueil dans les services de garde s'inscrit dans un contexte sociolinguistique complexe où cohabitent le français et l'anglais (Lavallée et Marquis, 1999). Bien que nous n'ayons pas trouvé d'études qui traitent de ce sujet, on peut toutefois supposer que l'orientation des parents immigrants vers l'une ou l'autre langue officielle influence leur choix d'un service de garde. Cependant, leur stratégie à cet égard risque aussi d'être influencée par les exigences de la Charte de la langue française quant à la fréquentation obligatoire de l'école primaire et secondaire de langue française.

15. « Non seulement certaines et certains [responsables] ont des années d'expérience alors que d'autres sont nouvellement arrivés, ils sont également d'origines ethniques et culturelles diversifiées ; ils ont des points de vue différents sur leur rôle comme sur les façons d'élever les enfants. Dans certains endroits du Canada, une petite proportion de responsables ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. Étant donné cette diversité, la formation et le soutien doivent être individualisés et orientés vers les besoins de la participante ou du participant. » [traduction libre des auteures de la recension].

16. L'étude de Doherty et autres (2000b) montre que, en 1997, 56,2% des enfants de moins de 6 ans étaient gardés à l'extérieur de leur domicile, dans une garderie familiale non exploitée par un parent.

17. Le tarif des places à contribution réduite est de 7 \$ par jour depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2004.

Cela dit, l'apprentissage de la langue d'accueil est souvent apparu, notamment dans la littérature issue de l'expérience, comme un enjeu important auquel les services de garde sont sensibles. Or, dans ce domaine, le rôle de l'éducateur et de l'éducatrice semble primordial. En effet, c'est sur eux que repose la responsabilité d'aider l'enfant allophone à apprendre le français ou l'anglais, mais ils doivent également s'assurer qu'il parle bien cette langue. Ils personnifient pour l'enfant le modèle de l'utilisation de la langue (Dotsch, 1992). Par conséquent, pour amener l'enfant à communiquer verbalement ou non, l'éducateur et l'éducatrice doivent concevoir plusieurs stratégies et recourir, par exemple, aux gestes et à l'expression corporelle, ainsi qu'aux images et aux objets environnants. Ils doivent parler lentement, répéter souvent les mêmes mots, simplifier leur vocabulaire en utilisant des termes usuels, toujours les mêmes, pour désigner la même activité, adapter leur phraséologie de façon à stimuler l'utilisation du vocabulaire par l'enfant : par exemple, demander « Que veux-tu ? » plutôt que « Tu veux du jus ? ». En résumé, ils doivent comprendre que l'acquisition d'une langue est un processus progressif et adapter leurs pratiques pédagogiques en conséquence (Dotsch, 1992).

Il faut toutefois veiller à ce que l'apprentissage de la langue d'accueil n'entraîne pas la rupture de l'enfant avec son milieu familial (Gonzalez-Mena et Bernhard, 1998 ; Fahlman, 1992b) et, en particulier, avec la langue maternelle de la famille (Houston, 1992a ; Dotsch, 1992 ; Wastie, 1994). Cette approche s'inspire des nombreux travaux réalisés dans les années 1980 sur le bilinguisme et sur l'acquisition simultanée de la langue maternelle et d'une langue seconde (Fahlman, 1992b). Il s'agit de privilégier un bilinguisme additif – soit l'apprentissage de la langue seconde tout en maintenant la langue maternelle – (Dotsch, 1992, 1994 ; Wastie, 1994). En effet, si l'enfant doit être en mesure de communiquer dans la langue de la majorité, il faut qu'il puisse se sentir valorisé par la maîtrise d'une langue qui fait partie de son patrimoine et conserver ce lien qui l'unit à toutes les générations de sa famille (*loc. cit.*). En ce sens, les intervenants et intervenantes en milieu de pratique, à travers leurs témoignages, invitent souvent le personnel éducateur à ne pas réprimer l'usage de la langue maternelle par les enfants dans le service de garde et à encourager les parents à parler leur

langue maternelle à la maison (Houston, 1992a ; Dotsch, 1994 ; Gonzalez-Mena et Bernhard, 1998). Or, la recherche indique que cet encouragement au maintien de la langue maternelle chez les enfants ne semble pas faire l'unanimité, ni chez le personnel éducateur (Bernhard et autres, 1996 ; Bernhard et autres, 1998 ; Bernhard et Freire, 1996), ni chez les parents (Chang, 1997).

#### **2.2.4 Les activités éducatives**

Dans un contexte pluriethnique, les services de garde sont considérés comme un milieu privilégié de socialisation de l'enfant immigrant (Condé-Icart, 1994 ; Girouard, 1998 ; Corson, 1994). En effet, c'est au service de garde qu'il établira ses premiers contacts avec la société d'accueil et avec d'autres enfants issus de divers groupes ethniques et sociaux (Jacques, 1989, 1993). Le service de garde apparaît donc comme un lieu qui peut – et doit – stimuler l'ouverture des enfants aux autres tout en favorisant le développement de l'estime de soi (Wastie, 1994 ; Houston, 1995 ; Chud, 1998).

Selon plusieurs éducatrices (Chud, 1998 ; Fahlman, 1992b ; Fralick, 1992 ; Lavallée et Marquis, 1999), cette ouverture passe par des activités pédagogiques qui dénotent une sensibilité à la diversité culturelle. Il s'agit, par exemple, de procurer aux enfants des jouets, des jeux, des poupées qui reflètent la diversité ou de décorer le local avec des photos, des images, des textes écrits dans plusieurs langues. L'adaptation à la diversité culturelle doit toucher, par ailleurs, tous les aspects de la vie quotidienne du service de garde (Lavallée et Marquis, 1999) ainsi que la composition des menus (Fahlman, 2002 ; Rhomberg, 2002).

Par exemple, à Vancouver, le Westcoast Multicultural and Diversity Services (2000) propose une activité de découverte à partir des pratiques culinaires internationales. Il s'agit de développer le goût des enfants, de leur faire connaître les différentes façons de préparer les mets ainsi que les divers ustensiles utilisés pour faire la cuisine et manger (baguettes, wok, etc.). Fralick (1992) conseille d'utiliser la musique comme moyen de sensibiliser les enfants à la culture étant donné son caractère universel ; outil d'apprentissage facile d'accès, elle contribue, à travers le mouvement, le rythme et le chant, au

## 2. L'adaptation des services : politiques officielles et interventions dans les milieux de pratique

---

développement langagier et corporel des enfants. Wastie (1994) suggère l'intégration des langues maternelles dans la classe pour tous les enfants bilingues. Houston (1995), quant à elle, va dans le même sens et incite à faire acquérir aux enfants une littératie dans leur langue maternelle en mettant à leur disposition des livres (ou d'autres supports écrits) rédigés en plusieurs langues. Toutefois, selon plusieurs, il faut aussi pouvoir dépasser cet aspect multiculturel de l'éducation, parfois maladroit ou réducteur (Houston, 1992), pour favoriser une réelle acceptation culturelle des enfants et des parents (Goiri, 1998). L'éducation des enfants, et leur socialisation, se matérialisent ainsi par des activités d'éveil et de jeu, de même que par l'apprentissage d'habiletés cognitives (développement du langage et sensorimotricité [Condé-Icart, 1994]).

Cependant, dans une société pluriethnique, l'éducation des enfants en service de garde doit aussi leur apprendre à vivre ensemble (O'Connell, 1998 ; Chud, 1998 ; Dotsch, 1998 ; Lavallée et Marquis, 1999). Or, dès l'âge de 3 ans, l'enfant peut commencer à manifester des préférences raciales (Estable et Meyer, 1998). Il peut s'agir par exemple de lancer des noms à un autre enfant, de se moquer de ses caractéristiques physiques, de refuser de s'asseoir à côté de lui parce qu'il est Noir, de ne pas vouloir jouer avec lui (Bernhard et Lefebvre, 1998 ; Lavallée et Marquis, 1999). De petits incidents qui peuvent paraître anodins étant donné l'âge des enfants mais qui, selon Fahlman (1992b), montrent, au contraire, à quel point ils sont très tôt conscients des différences. L'étude de Bernhard et autres (1995) révélait d'ailleurs que sur 199 éducateurs et éducatrices participants, 54 % avaient été témoins de telles situations. Les enfants acquièrent ces comportements soit parce qu'ils ont été exposés à des situations d'exclusion, soit parce qu'ils entendent des messages négatifs. Aussi, en ce sens, les recommandations favorisent-elles toujours l'intervention du personnel éducateur, car il est important de préparer très tôt les enfants à comprendre, interpréter et affronter les injustices reliées à l'ethnicité, à la culture, à la langue ou à d'autres différences (Fahlman, 1992). L'éducateur et l'éducatrice doivent être non seulement vigilants et attentifs devant de tels comportements (Dotsch, 1998), mais ils doivent également intervenir de façon à court-circuiter les préjugés

(Rhombert, 1998 ; Lavallée et Beaulieu, 1992 ; Lavallée et Marquis, 1999). À cet égard, Rhombert (1998) a conçu, pour sa propre pratique, une activité adaptable à l'âge des enfants et destinée à les faire travailler sur le thème de la discrimination. L'activité comprend trois modules. Dans le premier, l'*incorporation*, on présente dix formes de préjugés relatifs à l'âge, à l'incapacité physique ou mentale, à la croyance, à la culture, au genre, à la structure familiale, au statut socio-économique ; dans le second, la *personnalisation*, des gens qui pourraient être victimes d'une de ces formes de discrimination sont invités à participer au groupe et, dans le troisième, l'*extension*, on demande aux enfants, à partir de questions ouvertes ou de jeux de rôle, d'illustrer une des formes de préjugés. Par ailleurs, plusieurs stratégies pédagogiques sont discutées dans la littérature consultée, notamment la coopération entre enfants (Girouard, 1998), qui sollicite la participation des autres enfants pour aider et faciliter l'intégration des enfants immigrants, ou la formation de groupes mixtes (Pacini, 1998). L'une et l'autre permettent aux enfants de comprendre que les milieux de vie sont très hétérogènes socialement et culturellement et favorisent les interactions sociales.

Selon les parents, le personnel éducateur ne serait pas assez sensible aux incidents racistes auxquels seraient confrontés les enfants en service de garde (Bernhard et autres, 1998 ; Bernhard et Freire, 1996), mais les éducateurs et éducatrices, quant à eux, pensent au contraire qu'ils sont vigilants à cet égard. Ils disent notamment parler aux enfants concernés, organiser des groupes de discussion, consulter les familles ou leurs collègues. Toutefois, cette intervention n'est pas systématique. Par exemple, l'étude *Paths to Equity* (Bernhard et autres, 1995) a montré que sur les 199 éducateurs et éducatrices consultés, 16 % ne faisaient rien car, selon eux, ces incidents étaient anodins et ne nécessitaient pas d'intervention.

### 2.2.5 Les stratégies d'accueil

Il existe un consensus, dans la littérature scientifique, comme dans celle basée sur l'expérience, sur le fait que les services de garde doivent être un milieu accueillant pour l'enfant immigrant et pour ses parents. Disposer des objets ou des

images d'autres cultures dans la classe peut montrer qu'il y a un intérêt affirmé pour la culture des enfants et cela représente une forme d'accueil.

Cependant, l'accueil se concrétise lorsque l'enfant immigrant se présente pour la première fois au service de garde et ce moment peut parfois être vécu difficilement, autant par lui que par ses parents, notamment au moment de la séparation. Les réactions, qui peuvent s'atténuer plus ou moins rapidement, se traduisent chez l'enfant autant par des cris et des pleurs que par un mutisme, le refus de manger, de jouer, de participer aux activités (Dotsch, 1992). Ces comportements sont les manifestations de l'anxiété que ressent l'enfant immigrant (Lopez, 1995 ; Dotsch, 1992, 1994 ; Ditisheim, 1990) et témoignent de sa détresse lorsqu'il est séparé de son parent, la seule personne connue, et intégré au sein d'un groupe dont il ne reconnaît aucun visage (Ditisheim, 1990). Or, cette anxiété touche également ses parents (Dotsch, 1994 ; Panculescu, 2001 ; Westcoast Child Care Resource Center, 2003). Le fait de confier son enfant à une inconnue est une source d'inquiétude et la séparation n'est pas toujours facile (Ditisheim, 1990 ; Dotsch, 1994 ; Chud, 1998). Cette préoccupation est, certes, le propre de toutes les familles (Gonzalez-Mena et Bernhard, 1998), mais les parents immigrants sont susceptibles d'être plus fragiles de ce point de vue. Le stress associé à leur établissement au pays (WCCRC, 2003) ainsi que le problème de la langue qui se pose aux enfants allophones (Wastie, 1994 ; Lavallée et Beaulieu, 1992) contribuent à nourrir cette angoisse.

Afin de favoriser l'intégration de l'enfant immigrant au service de garde, il est important que le personnel éducateur puisse établir une relation de confiance avec lui tout en rassurant les parents (Ditisheim, 1990). À cet égard, les sugges-

tions formulées notamment dans la littérature basée sur l'expérience proposent que la séparation entre le parent et l'enfant se fasse de façon progressive (Jacques, 1989 ; Dotsch, 1992, 1994). Le personnel éducateur devrait ainsi aménager une période de transition en acceptant que le parent puisse rester auprès de l'enfant et participer aux activités, période au cours de laquelle il adoptera un rôle plus passif pour finalement s'éclipser. Cette forme d'intégration progressive présente des avantages pour chacun des acteurs (Dotsch, 1992, 1994). Tout d'abord, elle porte l'enfant à se sentir rassuré et l'aide à établir une relation de confiance tant avec l'éducateur ou l'éducatrice qu'avec les autres enfants. Ensuite, elle contribue à établir la relation de partenariat nécessaire entre le parent et le personnel éducateur. D'un côté, le parent peut partager et comprendre l'expérience que l'enfant est en train de vivre, l'accompagner dans cette expérience. Il peut aussi observer l'éducateur ou l'éducatrice, lui poser des questions et ainsi se sentir rassuré. De l'autre côté, l'éducateur ou l'éducatrice peut se familiariser davantage avec l'enfant et sa famille, mieux saisir l'interaction parent-enfant et, ainsi, construire une relation de confiance avec l'un et l'autre.

Par ailleurs, il revient aussi au personnel éducateur de concevoir d'autres stratégies pour aider l'enfant à établir un lien de confiance avec son environnement, et le recours aux autres enfants comme partenaires de cette intégration est également souligné (Ditisheim, 1990 ; Girouard, 1998). De façon générale, toujours selon Dotsch, à des rythmes différents, tous les enfants immigrants finissent par atteindre l'étape finale de leur intégration au service de garde, qui se manifeste par le fait que l'enfant abandonne le jeu solitaire et commence à évoluer avec plus d'aisance parmi le groupe d'enfants.



### 3. *Les enfants, les parents et le personnel éducateur : expériences et perceptions mutuelles*

Les parents sont considérés comme les principaux responsables de l'éducation des enfants et, de ce fait, leur participation aux services de garde est jugée essentielle. Cette vision s'appuie toutefois sur une relation particulière où interagissent, d'une part, les enfants et les parents et, d'autre part, le personnel éducateur.

Ce chapitre est une synthèse des thèmes 1 et 2 de la grille de codification thématique (*cf.* tableau 3, p. 16). Puisque les uns et les autres sont des acteurs importants de la relation, il nous semblait pertinent, pour la compréhension des problématiques, de ne pas les considérer séparément mais au contraire de les saisir dans leurs interactions et leurs perceptions respectives. Ce choix permet de comprendre la dynamique des relations entre ces trois pôles d'acteurs que sont les enfants, les éducateurs et éducatrices et les parents.

#### **3.1 L'intégration des enfants immigrants dans les services de garde et leurs relations avec le personnel éducateur**

Tous les jeunes enfants immigrants ne vivent pas leur entrée au service de garde comme une expérience difficile. Certains vont très rapidement réussir à trouver leur place au sein du groupe d'enfants alors que d'autres, comme nous l'avons vu précédemment, vont au contraire éprouver des difficultés à réaliser cette transition de la famille au service de garde et réagir de façon excessive (Dotsch, 1992, 1994 ; Lopez, 1995 ; Panculescu, 2001 ; WCCRC, 2003).

Pour mieux comprendre les expériences vécues par les enfants dans les services de garde et les différences dans leur rythme d'adaptation, Dotsch (1992) et Lopez (1995) ont réalisé une étude dans leur milieu respectif, soit au Canada dans les services de garde en installation pour la première et au Québec dans les services de garde en milieu familial pour le second.

L'étude de Dotsch, menée au cours des années 1980 auprès d'enfants de 3 ans, s'appuyait sur un guide d'observation en deux volets dont l'un servait à évaluer l'adaptation culturelle de l'enfant à partir de l'observation de ses comportements et l'autre, son adaptation linguistique à partir de son expression et de son usage de la langue. Une liste de 38 variables indépendantes – parmi lesquelles la durée de résidence, l'expérience préalable dans un service de garde, l'âge, la catégorie d'immigration et l'histoire familiale, la langue maternelle – servaient à estimer jusqu'à quel point elles étaient reliées aux deux formes d'adaptation. Au terme de son étude, Dotsch (1992) conclut à une corrélation positive entre l'adaptation culturelle de l'enfant au service de garde et son acquisition du langage. De plus, l'élimination du stress et de l'anxiété – considérés comme des éléments de l'adaptation culturelle – favorise l'acquisition de la langue seconde et, inversement, l'acquisition de la langue seconde contribue à accroître le potentiel d'adaptation de l'enfant au service de garde. Selon la même étude, d'autres facteurs doivent être pris en compte dans cette adaptation dont, notamment, l'âge de l'enfant, la fréquentation d'un service de garde auparavant et l'expérience traumatisante vécue dans un autre service.

L'étude de Lopez (1995), plus exploratoire, a été réalisée dans 17 services de garde en milieu familial, au moyen d'un questionnaire destiné à recueillir divers renseignements auprès des responsables sur les pratiques qu'elles privilégiaient pour réduire l'anxiété des enfants. Il ressort de cette étude que le stress vécu par les enfants était minimisé lorsque les responsables mettaient à la disposition des enfants du matériel adapté à la diversité ainsi que des objets familiers et qu'elles étaient sensibles aux différences culturelles et à la qualité de leurs relations personnelles avec les parents.

Dans un cas comme dans l'autre, ces deux études confirment l'importance du rôle du personnel éducateur et des responsables de garde en milieu familial dans la prise en charge et la mise en confiance des enfants immigrants. Il est donc essentiel d'être attentif à l'influence des perceptions et des attitudes des éducateurs et éducatrices ou des responsables de garde en milieu familial envers les enfants immigrants.

Diverses études (Bernhard et autres, 1995 ; Bernhard et autres, 1998 ; Bernhard et Lefebvre, 1998) proposent des conclusions plutôt positives à ce sujet. Les éducateurs et éducatrices percevraient les enfants immigrants comme des enfants attentifs, discrets et respectueux des autres enfants. Une recherche réalisée au Québec (Aumais, 1997) sur l'adaptation sociale d'enfants latino-américains et québécois âgés de 3 à 5 ans<sup>18</sup> montre que, à statut socioéconomique équivalent, les enfants latino-américains présentent moins de comportements sociaux inadaptés – tels que l'agressivité ou l'hyperactivité – que les enfants québécois. Selon l'auteur de cette étude, davantage que le degré de défavorisation économique, les valeurs éducatives privilégiées par les parents contribueraient à expliquer l'intégration sociale des jeunes enfants immigrants.

Cependant, selon d'autres auteurs (Jacques, 1989 ; Bernhard et Freire, 1996), le personnel éducateur poserait un regard plus sévère sur le développement psychoaffectif des enfants immigrants. Il tendrait notamment à les considérer comme étant plus souvent immatures qu'ils ne le devraient à leur âge, possessifs et peu sûrs d'eux et, selon le personnel, ces comportements seraient causés par une attitude trop protectrice des parents.

Une étude de grande envergure (Kilbride, 2002) a récemment été réalisée sur ce sujet dans 21 services de garde de la grande région de Toronto. Soixante-quatorze éducatrices et 980 enfants, divisés en quatre sous-groupes – filles et garçons appartenant ou non à une

minorité visible – étaient touchés par cette recherche dont les résultats contribuent à nuancer les conclusions citées précédemment. En particulier, l'analyse, qui portait sur l'étude des interactions positives – mesurées à partir de toute forme de comportement verbal ou non verbal qui favorisait le bien-être des enfants et valorisait leur sentiment d'appartenance<sup>19</sup> – a montré que les éducatrices avaient une attitude plus attentionnée à l'égard des jeunes garçons appartenant à une minorité visible. Ceux-ci bénéficiaient, quelles que soient les variables de contrôle<sup>20</sup>, des plus importants pourcentages d'interactions positives avec l'éducatrice. Les petites filles n'appartenant pas à une minorité visible étaient celles qui, par contraste, avaient le moins d'interactions positives avec l'éducatrice (Kilbride, 2002).

### 3.2 Les relations entre les familles immigrantes et le personnel éducateur

La relation entre les familles et le personnel éducateur est au cœur de la démarche éducative dans les services de garde et plusieurs s'accordent à reconnaître qu'une relation de qualité entre les parents et les éducateurs et éducatrices a des effets positifs sur le développement de l'enfant (Jacques, 1989, 1993 ; Kaiser et Kaminsky, 1999 ; Lopez, 2000). Cependant, l'établissement de cette relation n'est pas facile et d'après les propos présentés tant par les milieux de pratique (Dotsch, 1992, 1994 ; Lopez, 2000 ; Lavallée et Marquis, 1999) que par les milieux de recherche (Bernhard et Freire, 1996 ; Bernhard et autres, 1998 ; Bernhard et Lefebvre, 1998a, 1998b ; Jacques, 1993 ; Potter et Jacques, 1997), elle suscite souvent des malentendus. Les parents

---

18. Les données sur l'évaluation des comportements des enfants ont été recueillies auprès de 102 parents d'origine latino-américaine, de 106 parents québécois et de 45 éducatrices.

---

19. Cette mesure tenait compte de plusieurs critères d'observation, par exemple : l'éducatrice établit le contact avec l'enfant (de façon verbale ou non verbale par des gestes) ; l'éducatrice invite un enfant à participer à une activité ; l'éducatrice a un tête-à-tête de 30 secondes au moins avec l'enfant ; l'éducatrice répond de façon attentionnée aux questions de l'enfant ; l'éducatrice fait des éloges verbaux à l'enfant ; l'éducatrice accorde une attention particulière à l'enfant en détresse.

20. Les variables de contrôle étaient le statut des éducatrices (minorité visible ou non), leurs années d'expérience comme éducatrices, leur formation professionnelle, leur formation en éducation interculturelle, multiculturelle ou antiraciste.

### 3. Les enfants, les parents et le personnel éducateur : expériences et perceptions mutuelles

---

comme les éducateurs et éducatrices ont des perceptions mutuelles de leur relation qui sont souvent bien différentes (Bernhard et Freire, 1996 ; Bernhard et autres, 1998), et ils n'ont pas la même façon d'évaluer les problèmes (Bernhard et Freire, 1996).

#### 3.2.1 Point de vue des parents

La famille immigrante vit, du fait de la migration, diverses formes de stress qui ne sont pas toujours faciles à gérer, car l'adaptation à la nouvelle société implique nécessairement des difficultés quotidiennes. Plusieurs facteurs contribuent à fragiliser les parents (Dotsch, 1994 ; WMDS, 1998) : apprendre et comprendre la langue et surmonter les problèmes de communication (Ditisheim, 1990 ; Labrosse, s. d.) ; trouver un emploi ou un logement (Chud, 1998 ; WCCRC, 2003) ; comprendre le fonctionnement d'un service de garde et ses attentes à leur égard (Bernhard et autres, 1995 ; WCCRC, 2003) ; se familiariser avec de nouveaux codes culturels qui viennent bouleverser leur vision du monde et de l'éducation de leur enfant (Bernhard et Lefebvre, 1998) ; faire face au manque de soutien de la famille élargie ou du réseau social sur lesquels, en d'autres circonstances, ils pourraient compter (Panculescu, 2001 ; WCCRC, 2003). Ainsi, ce que la littérature désigne comme caractéristiques de « l'écologie familiale » (Jacques, 1993) – à savoir le niveau socioéconomique de la famille, le degré de stress vécu par les parents, la qualité des relations entre les membres de la famille – ont des répercussions sur le couple « enfant-parent » et devraient être prises en considération dans la relation famille-éducatrice (Jacques, 1993).

Les parents immigrants perçoivent très bien la diversité linguistique des services de garde que fréquentent leurs enfants et ils apprécient cette diversité (OSGE, 1991 ; Bernhard et autres, 1997b ; Chang, 1997), mais ils craignent que leurs enfants ne puissent pas se faire comprendre à cause de la langue et, par le fait même, que leurs besoins ne puissent pas être satisfaits (Bernhard et Lefebvre, 1998a, 1998b). Ils se demandent également si certaines prescriptions culturelles et religieuses relatives notamment à l'alimentation seront respectées (*loc. cit.*). La situation idéale pour les parents, et qui contribue à les rassurer,

est de constater que parmi les éducateurs et les éducatrices, certains appartiennent au même groupe ethnique que les enfants ou parlent la même langue qu'eux (OSGE, 1991 ; Bernhard et Lefebvre, 1998a, 1998b).

De façon générale, les parents immigrants apprécient le travail des éducateurs et éducatrices, qu'ils considèrent comme des professionnels (Bernhard et autres, 1995 ; Bernhard et Freire, 1996) en qui ils disent avoir confiance (*loc. cit.*). Ils estiment que les éducateurs et éducatrices réussissent à combler les attentes qu'ils ont à l'égard du service de garde, particulièrement favoriser le développement de leur enfant, lui inculquer des valeurs et des comportements positifs et le préparer à entrer à l'école en lui apprenant notamment la langue de la majorité (Bernhard et Lefebvre, 1998a, 1998b ; Chang, 1997). En ce sens, selon les parents, les éducateurs et éducatrices ont une influence positive tant sur l'enfant que sur la famille (Bernhard et Freire, 1996). Cependant, certains parents immigrants peuvent aussi trouver que les éducateurs et éducatrices n'offrent pas assez d'activités scolaires et ne sont pas assez autoritaires quant à l'enseignement de valeurs liées à la socialisation, comme le respect de la vie en groupe ou la politesse (Bernhard et Lefebvre, 1998a, 1998b). Cette analyse des exigences des parents immigrants vis-à-vis de l'éducation de leurs enfants trouve un écho dans une recherche, réalisée à Montréal auprès de 208 parents d'origine chilienne, salvadorienne et québécoise, sur les attitudes et pratiques éducatives parentales auprès d'enfants de 3 à 5 ans (Tieide, 1996). L'étude a montré que le statut socioéconomique des parents est un déterminant du type d'attitudes et de pratiques qu'ils adoptent en matière d'éducation. Ainsi, la majorité des parents, quel que soit le groupe ethnique, montre des attitudes éducatives contrôlantes et des pratiques éducatives rigides, surtout lorsqu'ils sont défavorisés sur le plan socioéconomique, peu scolarisés et sans profession. Les parents chiliens et québécois seraient, toutefois, plus portés que les parents salvadoriens à favoriser une plus grande autonomie de l'enfant.

Du point de vue de l'adaptation du service de garde à la diversité culturelle, les parents s'estiment

satisfaits, que le service ait pris ou non des mesures particulières. Ainsi, comme le soulignent Bernhard et Lefebvre (1998), si les services de garde n'ont aucune mesure spécifique, les parents suggèrent que, de toute façon, la transmission culturelle revient à la famille et, lorsqu'ils proposent de telles mesures (comme l'acquisition de matériel ou la proposition d'activités qui font référence à la culture), ils se disent satisfaits du simple fait que le service affiche un certain intérêt pour la diversité culturelle.

Les parents immigrants sont conscients que les éducateurs et les éducatrices souhaiteraient qu'ils participent davantage à la vie du service de garde, mais les raisons qu'ils invoquent pour expliquer leur faible participation sont différentes de celles du personnel éducateur (Bernhard et autres, 1995; Bernhard et autres, 1997a; Bernhard et Lefebvre, 1998a, 1998b). Certains parents immigrants disent manquer d'informations ou de temps (Bernhard et Lefebvre, 1998a, 1998b). D'autres avouent hésiter à poser leurs questions à cause de la langue, qui reste, bien sûr, la pierre angulaire de leur difficulté à communiquer, mais aussi parce qu'ils croient les éducateurs et les éducatrices extrêmement occupés (*loc. cit.*). Par conséquent, les parents pensent à l'avance que ceux-ci n'ont pas de temps à leur consacrer pour parler avec eux, et individuellement, de l'enfant. Par ailleurs, et c'est ici le facteur culturel qui semble intervenir, les parents éprouvent une certaine gêne à communiquer avec les éducateurs et les éducatrices, car ceux-ci représentent une autorité vis-à-vis de laquelle ils s'imposent une distance respectueuse (*loc. cit.*) De plus, les parents ont également le sentiment que le personnel éducateur n'est pas intéressé à discuter avec eux car ils ont rarement l'occasion, selon eux, de voir les éducateurs et les éducatrices venir leur parler de l'enfant et de la manière dont s'est déroulée la journée (Bernhard et autres, 1997b; Bernhard et Lefebvre, 1998a, 1998b). Pourtant, ils aimeraient pouvoir participer davantage et notamment avoir des relations plus personnalisées avec le personnel éducateur, avoir des échanges avec d'autres parents et s'engager dans les activités du service de garde (*loc. cit.*).

### 3.2.2 Point de vue du personnel éducateur

Les éducateurs et éducatrices en services de garde occupent, par rapport à la famille, une

position délicate<sup>21</sup>. Formés à l'éducation de la petite enfance et souvent parents à leur tour, ils et elles se présentent comme des professionnels et les détenteurs d'un savoir expert (Bernhard et autres, 1995). Cependant, les enfants dont ils sont responsables sont très jeunes et à une période de leur vie où l'influence des adultes est déterminante pour leur développement socio-affectif. La position des éducateurs et des éducatrices pourrait donc entraîner une certaine méfiance de la part des parents et en particulier de la mère – laquelle est généralement l'interlocutrice privilégiée (Bernhard et Freire, 1996) – car, comme le rappelle Lopez (2000) dans le cadre théorique de son étude, celle-ci peut se sentir partagée entre un sentiment de culpabilité (abandon de l'enfant) et de frustration (déposition de son affection).

Le personnel éducateur, investi de son rôle de « professionnel » de l'éducation des enfants, a tendance à mal interpréter les attitudes parentales. C'est notamment ce que confirment les études qui ont permis de recueillir le point de vue d'éducateurs et d'éducatrices (Bernhard et autres, 1995; Bernhard et autres, 1997b; Bernhard et Lefebvre, 1998a, 1998b; Bernhard et Freire, 1996) ou de responsables de services de garde en milieu familial (Lopez, 2000) sur leurs relations avec les parents immigrants. Or, si les éducateurs, les éducatrices et les RSG se montrent conscients de l'importance d'établir de bonnes relations avec les parents, ils semblent également poser un regard sévère sur la famille, et en particulier sur les parents et sur leurs conceptions de la façon d'élever leurs enfants.

Les éducateurs et éducatrices déplorent que les parents ne s'investissent pas davantage dans les services de garde et, comme nous l'avons vu plus haut, leur explication de ce constat diverge de celle des parents (Bernhard et autres, 1995; Bernhard et Lefebvre, 1998a, 1998b; Bernhard et Freire, 1996; Lopez, 2000). Selon eux, il semble évident que : 1) les parents immigrants ne font pas d'efforts pour discuter avec eux de l'enfant mais adoptent, au contraire, une attitude fuyante ;

---

21. Pour plus de détails sur la relation entre le personnel éducateur et la famille, le lecteur pourra se référer au cadre théorique de l'étude de Lopez (2000).

### *3. Les enfants, les parents et le personnel éducateur : expériences et perceptions mutuelles*

---

2) ils ne tiennent pas compte des directives proposées – par exemple, ils n'habillent pas assez ou trop chaudement leurs enfants ou ils ne prévoient pas certains articles nécessaires pour une activité – et ne comprennent pas le programme éducatif et ses objectifs en matière de développement des habiletés cognitives et sociales ; 3) ils ne sont pas assez rigoureux avec leurs enfants et sont trop protecteurs. De plus, les éducateurs et éducatrices interprètent la non-participation des parents comme un manque d'intérêt pour l'enfant et la manifestation d'un certain mépris à leur égard (Lavallée et Beaulieu, 1992 ; Bernhard et autres, 1995 ; Bernhard et Lefebvre, 1997b). Selon leur point de vue, les parents ne les perçoivent pas comme de véritables professionnels, mais plutôt comme de simples « gardiens et gardiennes d'enfants » (Bernhard et Lefebvre, 1998). Cette impression, née du manque de participation des parents, culmine dans le sentiment que les parents sont indifférents à leur travail.

Ces malentendus sont dus au fait que souvent les parents et le personnel éducateur ne communiquent pas. La langue est la principale cause de cette absence d'échanges (Bernhard et autres, 1995 ; Bernhard et Lefebvre, 1998a, 1998b ; OSGE, 1994 ; Carignan, 1997 ; Lopez, 2000), mais les codes culturels respectifs (Bernhard et Lefebvre, 1997b) et la perception que chacun a de son rôle auprès des enfants (Bernhard et autres, 1997b ; Lopez, 2000) interviennent aussi pour une large part. D'un côté, les éducateurs et éducatrices souhaiteraient que les parents participent davantage, mais de l'autre côté, les parents ne savent pas en quoi devrait consister cette participation.

Cette difficulté de communication est également à la source de petits conflits entre parents et responsables mais, selon l'étude de Lopez (2000) qui s'appuie sur les témoignages de 28 directrices de CPE et 58 RSG en milieu familial montréalais, ces conflits portent principalement sur l'entente de service (tarifs, horaires, jours fériés, etc.) plutôt que sur des valeurs proprement culturelles telles que l'éducation ou l'adaptation des services à la diversité ethnoculturelle. De façon générale, toujours selon l'étude de Lopez, la résolution des conflits se fait de façon

confidentielle et on tente d'abord et avant tout d'instaurer le dialogue avec les parents. On les informe et on négocie une solution accommodante qui se situe à mi-chemin entre les besoins de chacune des parties. Par ailleurs, dans la résolution des conflits, les RSG précisait qu'il était important de pouvoir arriver à une entente directement avec le parent plutôt que de faire appel à l'intervention d'une instance supérieure telle que la direction du CPE, car cela signifierait l'échec de la relation avec le parent. Cette étude suggère aussi que la qualité des relations entre les RSG et les parents immigrants est directement reliée au potentiel d'adaptation à la famille et de proximité avec elle qu'offre ce type de service. Selon le témoignage des 58 RSG, la fréquence des conflits ou des malentendus avec les parents immigrants diminuait dans les services de garde en milieu familial où il était possible d'utiliser plus d'une langue et où les conflits, lorsqu'ils émergeaient, étaient plus facilement résolus.

On constate aussi que les éducateurs et éducatrices manquent souvent d'informations sur les familles immigrantes, notamment sur leurs valeurs, leurs traditions et leurs croyances, mais aussi leurs expériences familiales de la migration (en particulier les traumatismes qui ont pu les marquer s'ils sont réfugiés) et leur vie quotidienne dans la nouvelle société (Bernhard et Freire, 1996). Ce manque d'informations vient du fait que, d'une part, les feuilles d'inscription ne consignent pas ce genre de renseignements et que, d'autre part, les éducateurs et éducatrices hésitent à les demander aux parents, car ils estiment que c'est une intrusion dans la vie privée des familles. De plus, les éducateurs et éducatrices ont le sentiment que les parents ne sont pas intéressés à discuter de questions relatives à la famille, ce qui, selon eux, complique l'exercice de leur profession (Bernhard et autres, 1997b ; Bernhard et Freire, 1996).

Cela dit, on pourrait aussi se demander si le personnel éducateur ou les RSG n'ont pas tendance à considérer les parents immigrants différemment des autres parents sans qu'ils en soient pour autant conscients. L'étude de Lopez (2000) suggère que cela n'est pas le cas, puisque les responsables assuraient considérer les parents



sur un pied d'égalité et, lorsqu'elles agissaient différemment avec les parents immigrants, c'était pour une raison d'accommodement plutôt que de discrimination, plus précisément par respect pour les croyances religieuses et les valeurs culturelles ou par souci d'améliorer la communication avec les parents afin de dépasser le problème de la langue. Toutefois, l'analyse des données de l'enquête *Paths to Equity* (Bernhard et autres, 1995) menée auprès de 199 éducateurs et éducatrices montre, au contraire, que ceux-ci ont des relations différentes selon qu'ils s'adressent aux parents de groupes minoritaires ou du groupe majoritaire :

*Parents of majority children were more likely to have in-depth conversations with teachers than were parents of minority children. These extensive contacts included discussing home issues and talking about personal problems. [...] In sum, substantial contacts were found more in teacher-majority parent relationships ; minimal contacts often marked the relationship between teachers and minority parents<sup>22</sup>. (Bernhard et autres, 1997b : 15)*

Bernhard et autres (1995) et Bernhard et Lefebvre (1998a) en particulier arrivent à la conclusion que les éducateurs et éducatrices en services de garde semblent avoir établi un type de relations qui laisserait peu de place à une réelle collaboration avec les parents immigrants :

Le personnel des garderies qui développe un service éducatif, souvent interculturel, reproche aux parents migrants de ne pas s'intéresser au programme et au travail d'éducation accompli à la garderie ; les parents migrants, qui se situent, à juste titre,

comme premiers responsables de l'éducation de leur enfant, trouvent que les éducateurs ne les écoutent pas. Familles et garderies instaurent donc, chacune de leur côté, un modèle d'« experts » qui laisse peu d'espace pour un réel partenariat et fait naître, au contraire, des incompréhensions mutuelles. Pourtant, toutes les données concordent pour démontrer que les services de garde devraient rechercher un appui et une collaboration des parents et qu'ils en sont privés pour deux raisons principales : la barrière des langues et la méconnaissance du vécu et des attentes des familles migrantes. (Bernhard et Lefebvre, 1998a : 66)

### **3.3 Les interventions favorisant l'harmonisation des relations entre les familles immigrantes et les services de garde**

Afin de pallier les difficultés de communication avec les parents immigrants, les services de garde – mais aussi les milieux communautaires – ont pris diverses mesures. Celles-ci sont, dans plusieurs cas, liées à la langue et ont pour objet de faciliter l'accès des parents aux informations et aux ressources concernant la garde des enfants.

#### **3.3.1 Au Québec**

L'Office des services de garde à l'enfance du Québec a produit dès les années 1992-1993 un dépliant à l'usage des parents, traduit en cinq langues, pour les informer du fonctionnement général des services de garde (Carignan, 1997).

D'autres mesures, en relation avec la langue, ont également été préconisées et sont mises en application à la discrétion des services de garde. Il s'agit notamment du recours à d'autres parents d'origine immigrante, présents depuis plus longtemps au Québec et, par conséquent, plus familiers du milieu, afin qu'ils servent d'interprètes auprès des parents immigrants plus récemment arrivés (Lavallée et Beaulieu, 1992 ; Lavallée, 1997 ; Panculescu, 2001). Par l'intermédiaire de ces traducteurs improvisés, le personnel éducateur est alors en mesure d'expliquer aux parents, et de façon plus précise, quelles activités sont organisées, où, quand et comment elles ont lieu, quelles sont les règles communes établies pour

---

22. « Les parents des enfants du groupe majoritaire étaient plus susceptibles d'avoir des conversations approfondies avec les éducatrices que les parents des enfants du groupe minoritaire. Ces conversations portaient sur des questions reliées à la famille et à des problèmes personnels. [...] En somme, les contacts entre les éducatrices et les parents du groupe majoritaire étaient plus importants ; des contacts plus superficiels caractérisaient souvent la relation entre les éducatrices et les parents des groupes minoritaires. » [traduction libre des auteurs de la recension].

### 3. Les enfants, les parents et le personnel éducateur : expériences et perceptions mutuelles

---

l'harmonie des relations entre les enfants de leur groupe. Ces informations, ainsi transmises et comprises, contribuent à rassurer les parents. Par ailleurs, le recours à un traducteur permet aussi aux parents d'exprimer leurs besoins et de formuler leurs questions, avec moins d'appréhension, sur des sujets divers, par exemple l'évolution de l'enfant.

De plus, afin de favoriser, chez les parents immigrants, une vision rassurante de l'environnement physique dans lequel évolue leur enfant durant une bonne partie de la journée, plusieurs spécialistes de l'éducation à la petite enfance suggèrent de disposer, dans la classe, des images et des photos représentant des paysages ou des situations possibles du pays d'origine des enfants, de même que des extraits de textes écrits dans les langues maternelles des enfants (Lavallée et Beaulieu, 1992; Lavallée et Marquis, 1999). Ainsi, les parents peuvent voir, dans ces divers témoignages, que les éducateurs et les éducatrices ont un intérêt réel pour leur pays d'origine et que, d'une certaine façon, la spécificité culturelle de leur enfant est respectée. Par ailleurs, au Centre de la petite enfance du quartier Côte-des-Neiges à Montréal, un protocole d'accueil destiné aux parents immigrants a également été mis en place dans le cadre d'une recherche réalisée par Mireille Gélín de l'UQAM<sup>23</sup>.

Dans le site Internet du CLSC Côte-des-Neiges, situé rappelons-le dans un quartier très pluriethnique de Montréal, on peut aussi voir que ce dernier a élaboré plusieurs programmes et activités d'aide aux parents de jeunes enfants en matière de soins, d'éducation et de stimulation. Par exemple, le programme « Place Sésame », grâce auquel on a constitué un centre de stimulation précoce pour les enfants de 18 mois à 5 ans permet, d'une part, de suivre le développement des enfants et cerner rapidement les difficultés qu'ils peuvent éprouver et, d'autre part, d'offrir un lieu de rencontre pour les parents. « Place Sésame » privilégie la stimulation des

enfants par le jeu et le soutien des parents dans leur rôle parental. De plus, le CLSC participe à une table de concertation des organismes œuvrant dans le domaine de la petite enfance, qui regroupe des CPE et divers organismes communautaires. Il a soutenu, par ailleurs, un groupe de parents qui désirent ouvrir un CPE et offre un soutien aux services de garde du quartier<sup>24</sup>.

#### 3.3.2 Au Canada

Dans le reste du Canada, la langue est aussi un des problèmes principaux auxquels se sont attaqués les services de garde et, comme au Québec, il s'agit aussi de traduire de la documentation et de faire appel à des interprètes (Underhill, 1998).

Dans le domaine de l'action communautaire, nous avons pu repérer quelques programmes de soutien aux parents. Même si ceux-ci ne sont pas spécifiquement le fait de services de garde, ils peuvent avoir, à long terme, un impact sur le développement de l'enfant et sur l'amélioration des relations entre parents et milieu de garde.

- Le Westcoast Child Care Resource Centre de Vancouver a mis en place, dans le cadre d'un projet-pilote, un service de consultation téléphonique en trois langues – *Information Daycare* – qui renseigne les parents sur les services fournis (Underhill, 1998).
- Les Parenting Family Centres, mis sur pied en 1981 au Toronto School Board, sont destinés à soutenir les parents ayant des enfants de 4 ans ou moins. Les parents peuvent y recevoir aide et conseils sur les façons d'être parents, les ressources disponibles, les moyens de soutenir l'apprentissage des enfants. Ces centres ont également des laboratoires de langue. Leur but

---

23. Cette information nous a été transmise récemment par Marie-Louise Lefebvre, mais le mémoire de la recherche n'est pas encore disponible.

---

24. Il existe d'autres initiatives d'interventions de type communautaire destinées aux enfants et aux familles immigrants, notamment à Montréal. Nous pensons plus particulièrement au travail des carrefours pour l'intégration ou à celui du Regroupement des centres de la petite enfance du Montréal métropolitain. Cependant, ces interventions n'ayant pas fait l'objet de publications, elles n'ont pu être ni répertoriées ni discutées dans cette recension.

est de miser sur le développement de la littératie des enfants et des parents afin d'améliorer, à long terme, le rendement scolaire des enfants immigrants ou de milieu défavorisé (Gordon, 2000).

- Le *Parents Helping Program* dans la région de Vancouver – lequel fait partie d'un programme plus large – *Hamilton-Wentworth Community Action Program for Children* –, qui vise à aider les familles immigrantes en les jumelant à d'autres parents (Swinton, 1998).

Kyle (2000b) nous informe également qu'il existe, dans l'ensemble du Canada, une grande variété de programmes, similaires à ceux mentionnés ci-dessus et qui sont destinés à aider les parents pour les soins et l'éducation à donner aux enfants. Ces programmes, pris en charge par des centres communautaires multiservices, sont souvent offerts dans des quartiers à forte concentration immigrante, en collaboration avec diverses autres organisations communautaires comme des services sociaux ou de santé, des écoles ou des organisations d'aide à l'accueil et à l'établissement des immigrants.



## 4. La formation initiale et le perfectionnement du personnel éducateur en services de garde

Au Québec, comme au Canada, la fin des années 1990 a été marquée par l'amélioration de la formation des intervenantes en services de garde, tant en ce qui concerne les services de garde en installation que ceux en milieu familial. Cependant, selon les provinces, cette amélioration ne s'est pas réalisée au même rythme. Au Québec, le ministère de la Famille et de l'Enfance a clairement défini les exigences de formation du personnel éducateur qui travaille soit dans des services de garde en installation, soit dans des services de garde en milieu familial (MFE, 2000). Cette normalisation de la formation répond à la nécessité de garantir la qualité des services.

Ailleurs au Canada, une des études du programme de recherche *You bet I care! Oui, ça me touche!*, réalisée dans plusieurs provinces et portant sur la qualité dans les services de garde, proposait d'aller dans ce sens et recommandait d'instaurer une mise à niveau des formations et des exigences de formation qui sont très diversifiées d'une province à l'autre et dépendent du dynamisme des milieux en cette matière (Doherty et autres, 2000c, 2000d).

Dans ce chapitre, nous présentons la synthèse des informations correspondant au thème 4 de la grille de codification (cf. tableau 3, p. 16).

### 4.1 Les perceptions du personnel éducateur et des futurs éducateurs et éducatrices en ce qui concerne la pluriethnicité

Les éducateurs et éducatrices dans les services de garde constatent souvent, à travers leur expérience, qu'ils ne sont pas préparés à travailler en milieu pluriethnique (Dotsch, 1992 ; Bernhard et Freire, 1996). L'étude *Paths to Equity* et les analyses de l'enquête (Bernhard et autres, 1995 ; Bernhard et autres, 1997a) confirment ce constat et établissent que 33 % des 199 éducateurs et éducatrices participants avaient ce sentiment. Toutefois, l'étude ajoutait que, en général, les

éducateurs et éducatrices considèrent le fait de travailler en milieu pluriethnique comme une expérience intéressante et un défi professionnel stimulant, en dépit des difficultés qu'ils disent éprouver en matière de langue, d'adaptation de leurs pratiques éducatives et de collaboration avec les familles (Bernhard et autres, 1997a). Par ailleurs, les éducateurs et éducatrices admettaient également ne pas connaître le milieu familial des enfants immigrants (*loc. cit.*) et, selon eux, la langue était l'obstacle principal pour communiquer avec les parents et avoir accès à l'information nécessaire pour orienter leurs pratiques.

Toutefois, lorsque l'on compare les perceptions du personnel éducateur en exercice et celles des futurs éducateurs et éducatrices en ce qui concerne la pluriethnicité, on remarque que les seconds ne sont pas véritablement conscients des enjeux et des défis que la pluriethnicité risque de leur poser lorsqu'ils seront en exercice (Bernhard et Smith, 1997). Selon Bernhard (1995), ce manque de conscience vis-à-vis des milieux de pratique serait lié à l'approche universaliste privilégiée dans les programmes de formation, et notamment dans les cours sur le développement de l'enfant, qui s'appuient sur un « modèle standard » de développement dominé par des valeurs occidentales et ont tendance à faire abstraction de la diversité. Or, selon Bernhard (1992, 1995), il est nécessaire de considérer les facteurs culturels comme explication des comportements individuels et collectifs. Une solution de rechange à cette approche universaliste serait celle de l'approche culturelle-contextuelle où l'hétérogénéité est considérée comme fondamentale et selon laquelle il n'est possible de comprendre le développement des individus qu'en tenant compte des milieux familiaux, sociaux et culturels au sein desquels ils évoluent (Bernhard, 1995).

Dans le but d'évaluer si une telle approche permettrait réellement de sensibiliser les étudiants, Bernhard et Smith (1997) ont réalisé une étude exploratoire durant l'année scolaire 1994-1995,

après de 81 étudiantes inscrites en première année du programme d'éducation à la petite enfance à l'Université Ryerson de Toronto. La collecte des données s'est appuyée, d'une part, sur l'analyse thématique des six textes critiques que les étudiantes devaient produire sur des questions qui éveillaient leur intérêt et, d'autre part, sur un questionnaire d'évaluation du cours que les étudiantes (n=25) devaient remplir et qui contenait des questions ouvertes telles que « Quelle est la chose la plus importante que le cours vous a apprise ? » ou « Quels thèmes devraient être ajoutés/supprimés ? ». Il résulte de l'analyse de ces informations que l'approche culturelle-contextuelle ne réussit pas non plus à sensibiliser les futurs éducateurs et éducatrices à l'importance des enjeux de la pluriethnicité et à l'influence qu'elle aura nécessairement sur leur pratique. Par exemple, sur les 505 textes critiques, seuls 39 abordaient la problématique du contexte culturel, et parmi ceux-ci 15 soulevaient des enjeux interculturels. L'analyse des questionnaires d'évaluation va dans le même sens et seulement trois étudiantes ont exprimé le souhait que l'on ajoute des thèmes liés à la culture et à l'ethnicité. D'autres enjeux, comme les abus et les violences faites aux enfants ou les étapes du développement des enfants, semblaient plus essentiels aux étudiantes (Bernhard et Smith, 1997). Les explications possibles qu'avancent les auteurs devant ce constat pourraient être, d'une part, le caractère « infusé » des contenus liés à la culture et, d'autre part, la prédominance d'un modèle d'évaluation du développement des enfants basé sur le repérage de signes visibles et palpables. Quoi qu'il en soit, il est évident pour Bernhard et Smith que de tels résultats incitent à se questionner sur la façon d'adapter les contenus des programmes de formation pour sensibiliser réellement les étudiantes aux enjeux de la pluriethnicité, laquelle reste une préoccupation toujours d'actualité.

Cela dit, d'après d'autres lectures, ces résultats ne peuvent être généralisés. À cet égard, une étude (Clark et Shimoni, 2000) suggère, à l'inverse, que les étudiantes sont conscientes des défis que posent l'immigration et la diversité ethno-culturelle de la société canadienne aux services de garde et à l'adaptation des pratiques éducatives en vue de favoriser l'accueil et l'intégration des enfants. Cependant, si les étudiantes se montrent ouvertes à l'idée de faire de leur local, par exemple, un environnement accueillant et cha-

leureux pour tous les enfants, elles se montrent réticentes lorsqu'il s'agit d'aborder la question de l'adaptation culturelle des activités et des pratiques. À cet égard, les auteures précisent :

*[We have observed] deeply felt struggles that many students experience when facing their true feelings about accommodating a vast array of cultural elements into their work with children and families*<sup>25</sup>. (p. 55)

Selon Clark et Shimoni (2000), la question qui se pose à ces futurs éducateurs et éducatrices vient du sentiment d'infériorité qu'ils ressentent vis-à-vis de leur propre culture canadienne, dont ils ne savent pas ce qui la caractérise par rapport à celles des familles immigrantes et, par le fait même, quels aspects en sélectionner pour la valoriser auprès des enfants. Cet article suggère donc qu'une forme de crise identitaire serait à l'œuvre chez les futurs intervenants et intervenantes qui doivent, d'une part, organiser des activités axées sur la valorisation de la culture des enfants et, d'autre part, contribuer à leur intégration à la société canadienne. Au terme de leur réflexion, les auteures suggèrent que c'est en renforçant le sentiment d'identité collective que les programmes de formation pourraient être véritablement en mesure de préparer les futurs éducateurs et éducatrices à être ouverts à l'adaptation de leurs pratiques à un public d'enfants de diverses origines.

## 4.2 Les programmes de formation initiale et leur adaptation à la pluriethnicité

### 4.2.1 Au Québec

Au Québec, dès le début des années 1990, la préoccupation s'est portée sur l'adaptation du programme de formation en techniques de services de garde, offert au collégial, à la réalité pluriethnique des services de garde et sur les moyens d'intégrer dans ces programmes des contenus d'éducation interculturelle (Beaulieu et Lavallée, 1992).

25. « [Nous avons observé] que les étudiantes vivaient de profonds conflits intérieurs lorsqu'elles sont confrontées à leurs sentiments réels en ce qui concerne la prise en compte d'un large éventail d'éléments culturels dans leur travail auprès des enfants et des familles. » [traduction libre des auteures de la recension].

## 4. La formation initiale et le perfectionnement du personnel éducateur en services de garde

Se plaçant résolument dans le courant théorique de l'interculturalisme, Beaulieu et Lavallée (1992) élaborent un projet de formation à objectifs multiples qui doit permettre :

- l'acquisition de connaissances en renforçant à cet égard les contenus sur l'histoire sociale, passée et récente, de la société québécoise (histoire du Québec et de l'immigration) et sur les différents modèles d'intégration existants (interculturalisme, multiculturalisme et assimilationnisme) ;
- le développement de compétences en matière d'éducation interculturelle (entre autres, apprendre une langue seconde, faciliter la communication avec les parents et les enfants, valoriser la culture des enfants sans la folkloriser, parler positivement des différences observables) ;
- la transformation des attitudes à l'égard de la pluriethnicité (notamment, en explorant les politiques d'immigration et les processus d'établissement des immigrants, en analysant les situations d'incompréhension et de conflits pouvant survenir entre le personnel éducateur et les parents et en développant des stratégies de résolution de conflits) ;
- la stimulation de la créativité du personnel éducateur en matière de stratégies pédagogiques adaptées et d'interventions vis-à-vis de manifestations de discrimination ;
- le développement d'une collaboration étroite avec les parents considérés comme partenaires de l'éducation.

Cette proposition privilégie, d'une part, l'enseignement d'une éducation interculturelle transversale dans la mesure où chaque cours pourrait « devenir un lieu privilégié pour éveiller les étudiantes à la dimension pluraliste de la société québécoise » (*ibid.*, p. 24) et, d'autre part, l'organisation systématique de stages en milieu de pratique comme complément de la formation et comme manière de sensibiliser le personnel éducateur à la réalité des milieux dans lesquels il sera appelé à exercer. Le personnel éducateur doit être formé de manière à comprendre la complexité des situations qui se présenteront et à considérer les divers besoins des enfants et des parents immigrants. Par ailleurs, il est important, pour la formation du personnel éducateur qui devra travailler en partenariat avec les familles,

qu'il puisse être sensibilisé au vécu des familles immigrantes et, à ce titre, les auteures suggèrent, comme activité obligatoire intégrée à la formation, une formule d'immersion d'une journée dans une famille immigrante.

On peut noter, à titre d'exemple, que le Cégep du Vieux-Montréal, qui s'est doté récemment d'une politique interculturelle (CVM, 2001), propose de tels contenus dans son programme de DEC en techniques d'éducation à l'enfance. La documentation sur ce programme précise que le troisième objectif est « l'intervention psychosociale auprès des familles (enfants en difficulté, l'intégration d'enfants présentant une déficience, l'éducation interculturelle, la pauvreté, le partenariat avec les parents et les organismes du milieu)<sup>26</sup> ».

Le ministère de l'Éducation s'est engagé récemment (MEQ, 2000a) dans une révision des programmes d'études collégiales selon une approche par compétences. Ainsi, en matière de formation des éducateurs et éducatrices, le diplôme d'études collégiales s'intitule dorénavant « Techniques d'éducation à l'enfance » et repose sur l'acquisition des compétences suivantes (MEQ, 2000b) :

- L'analyse des besoins de l'enfant issu d'une famille d'immigrants nouvellement implantée, avec comme objectifs :
  - déduire que certains comportements relèvent de particularités culturelles de la famille de l'enfant ;
  - reconnaître les difficultés de l'enfant sur le plan langagier et sur le plan de l'adaptation ;
  - reconnaître les situations et les comportements discriminatoires et racistes envers les enfants ou les adultes ;
  - consulter des personnes-ressources pour clarifier certaines situations ;
  - utiliser un code d'éthique en rapport avec les familles immigrantes.
- L'analyse de la structure et du fonctionnement de la famille de l'enfant, dont le quatrième objectif est celui-ci :
  - reconnaître avec objectivité différents modèles familiaux et types de familles dans un espace pluriethnique.

26. Informations obtenues dans le site Internet du cégep : [www.cvm.qc.ca](http://www.cvm.qc.ca)

#### 4.2.2 Au Canada

En ce qui concerne le Canada, Bernhard et autres (1995, 1997a) proposaient, au milieu des années 1990, un état des lieux de la formation du personnel en service de garde. Leur étude, réalisée auprès de responsables de la formation universitaire et collégiale, montrait que la formation initiale était mal adaptée à la pluriethnicité et, par conséquent, ne contribuait pas à préparer adéquatement les futurs éducateurs et éducatrices à intervenir auprès d'enfants immigrants d'origines ethniques, culturelles et linguistiques fortement diversifiées. Ceux-ci manquaient de compétences en éducation et communication interculturelles. Ainsi, les informations recueillies auprès de 77 responsables de formation révélaient qu'en 1995, seulement 13 % des programmes en Ontario, 1 % en Colombie-Britannique et 2 % au Québec offraient un cours portant spécifiquement sur la diversité. De façon générale, les contenus d'éducation interculturelle/multiculturelle étaient « infusés », c'est-à-dire abordés indirectement dans divers cours tels que ceux de didactique, de relations interpersonnelles et de fondements de l'éducation. Ils étaient, par contre, totalement absents des cours de gestion et d'administration. C'est pourquoi, les auteures de l'étude recommandaient, à diverses occasions (Bernhard et autres, 1995 ; Bernhard et autres, 1997a) :

- d'intégrer dans les programmes de formation une perspective interculturelle plus large qui permette une compréhension des divers contextes familiaux, des normes de développement de l'enfant et des relations entre la famille et le service de garde ;
- de généraliser les stages en milieu de pratique ;
- d'encourager les éducateurs et éducatrices à apprendre une autre langue ;
- d'établir des collaborations concertées entre les divers partenaires de l'éducation à la petite enfance (milieu de décision, personnel éducateur, formateurs et formatrices, enseignants et enseignantes et familles).

La thèse de Patricia Corson (1998a) confirme le constat de l'inadaptation de la préparation des futurs éducateurs et éducatrices à exercer dans des milieux pluriethniques. Selon elle, ils n'ont pas été mis en contact avec des contenus d'éducation interculturelle ou multiculturelle. Ils ne connaissent pas, non plus, les enjeux sociohistoriques

du racisme, de la discrimination et des rapports de classe ou de genre. Sa thèse avait pour objet d'explorer la formation du personnel éducateur en matière d'éducation multiculturelle à partir du point de vue de 14 enseignants et enseignantes dans les programmes de formation à la petite enfance et des contenus de cours dans 23 collèges de l'Ontario offrant ces programmes. Les résultats des entrevues avec les enseignants et enseignantes confirment ce que Bernhard et autres (1995, 1997a) avaient déjà avancé, à savoir le manque de formation du personnel éducateur, mais aussi celui des enseignants et enseignantes à l'égard des enjeux liés à la diversité. Par ailleurs, Corson (1998a) a souligné, tant à partir de son corpus d'entrevues que de son corpus d'analyse de contenu des cours, qu'il y avait une importante confusion dans les concepts qui désignent habituellement le champ des études sur la diversité. Ainsi, les enseignants et enseignantes et les descriptions de cours parlaient tantôt d'éducation multiculturelle, tantôt d'éducation antiraciste, tantôt de diversité, ce qui contribue, selon elle, à entretenir la confusion à l'égard des objectifs visés et constitue un obstacle à l'amélioration de la formation du personnel éducateur aux enjeux du pluralisme.

La difficulté qui se présentait, et se présente toujours, tient, selon plusieurs observateurs, à la diversité des formules de formation qui existent dans les provinces, l'éducation restant de compétence provinciale. Ainsi, on constate une formation éclatée et ce constat se trouve confirmé par l'analyse récente de Friendly et Lero (2002), mais aussi de Doherty et autres (2000a), qui montrent combien la formation du personnel éducateur est, en général, peu structurée dans des programmes aux objectifs précis. Certes, les programmes tiennent compte d'aspects aussi essentiels que la santé, la sécurité, le bien-être et le développement de l'enfant, mais l'éducation multiculturelle n'est pas systématiquement intégrée et lorsqu'elle l'est, les contenus sont confus (Corson, 1998a, 1998b). Pourtant, dès le début des années 1990, un réseau était mis sur pied au sein de l'*Early Childhood Committee* du Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle et les objectifs de celui-ci étaient clairement précisés (Chud, 1992) :

« 1- *to increase the understanding and implementation of multicultural, racism-free, bias-free early childhood education across Canada ;*



## 4. La formation initiale et le perfectionnement du personnel éducateur en services de garde

---

- 2- *to support, promote and facilitate the development and accessibility of research, resources and expertise in multicultural, racism-free, bias-free early childhood education at national, provincial, local and community levels ;*
- 3- *to enhance and embed multicultural, racism-free, bias-free early childhood education in all levels of teachers training and professional development*<sup>27</sup>. » (p. 6)

D'après notre recension, nous avons constaté, toutefois, que certains milieux étaient plus dynamiques que d'autres en matière d'adaptation des programmes de formation initiale à la diversité. Ainsi, la School of Early Childhood Education de l'Université Ryerson (Toronto) a élaboré, dès 1988, un projet d'éducation multiculturelle en éducation à la petite enfance en plusieurs volets (Kilbride, 1992). Ce projet postulait que la diversité est la normalité de l'humanité et adoptait une approche antiraciste. Il s'appliquait à encourager chez les éducateurs et les éducatrices le besoin de reconnaître les composantes de leur propre identité ainsi qu'à admettre leurs préférences culturelles et leurs attitudes à l'égard des autres traditions culturelles. Dans le premier volet du projet, on visait à établir un programme de formation, lequel a été implanté en 1990. Il comportait environ 40 heures de cours ainsi qu'une visite dans un service de garde pluriethnique. Le deuxième volet du projet contenait un programme de formation destiné au personnel enseignant afin de lui donner les informations nécessaires pour implanter un programme d'éducation multiculturelle en éducation à la petite enfance. Ce programme s'adressait autant au personnel enseignant des collèges qu'à celui des milieux universitaires.

Enfin, un troisième volet portait sur l'élaboration de ressources pédagogiques et éducatives (manuels et vidéos) qui traitaient des enjeux tels que l'immigration, le racisme et les diverses pratiques culturelles.

Plus récemment, la School of Early Childhood Education a instauré, dans son programme de formation initiale des éducateurs et éducatrices, un cours où les participants doivent rendre visite à une famille d'une autre origine culturelle ou sociale que la leur (Bernhard, Gonzalez-Mena et Corson, 1997). Partant du constat que les cours de formation présentent une vision décontextualisée du développement de l'enfant en insistant davantage sur les stades de développement selon l'âge plutôt que de montrer également les effets du milieu social et culturel dans lequel il évolue (Bernhard, 1995), ce *home-visit assignment* a pour but de mettre les participants et participantes en contact avec des familles et de les familiariser avec les parents, leurs valeurs et les différentes façons d'être parent. Ce cours doit aussi leur permettre de réfléchir sur leur expérience. Les participants doivent donc organiser quatre visites de deux heures dans une famille au cours desquelles ils doivent chercher à mieux comprendre l'enfant et sa famille. Selon une méthode ethnographique, l'étudiant agit, lors de ses visites, à titre d'observateur-participant et consigne ses observations sur la structure familiale et son historique, les pratiques langagières, les activités de la famille et les attitudes parentales. Durant la session, trois séances d'autoévaluation sont organisées entre les autres étudiants du groupe et les professeurs afin que chacun puisse commenter sa démarche et voir dans quelle mesure cette activité peut, à court ou long terme, influencer sa pratique ainsi que sa relation avec les enfants et leurs parents. Ce cours semble améliorer de façon réelle la compréhension des futurs éducateurs et éducatrices. Toutefois, dans la réévaluation qu'ils font actuellement de ses objectifs, les auteurs prévoient mettre davantage l'accent sur les forces des familles car les étudiants et étudiantes ont tendance à considérer les différences qu'ils constatent comme des handicaps.

---

27. « 1- accroître, partout au Canada, la compréhension et l'implantation d'une éducation à la petite enfance qui soit multiculturelle et antiraciste ; 2- soutenir, promouvoir et faciliter le développement et l'accessibilité de la recherche, des ressources et des expertises en matière d'éducation multiculturelle et antiraciste aux échelons national, provincial, local et communautaire ; 3- améliorer et intégrer l'éducation multiculturelle et antiraciste à tous les niveaux de formation des éducatrices et des professionnels de la petite enfance. » [traduction libre des auteures de la recension].

### 4.3 Les programmes de perfectionnement et leur adaptation à la pluriethnicité

#### 4.3.1 Au Québec

En 1991, dans son mémoire déposé à la commission parlementaire sur l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, l'Office des services de garde à l'enfance s'engageait à favoriser la mise en place d'une trentaine de séances de formation et de perfectionnement à l'intention du personnel des services de garde. Ces séances, qui ont commencé à se donner grâce à l'engagement de l'Office (Carignan, 1997), s'appuyaient sur le *Guide d'animation en relations interculturelles dans les services sociaux* que Bourque (1993) avait élaboré au début des années 1990 pour répondre à une des priorités fixées par le Comité sur les relations interculturelles dans les services sociaux. Bien que ce guide ne s'adresse pas expressément aux services de garde, 15 incidents critiques sur 35 proposaient une histoire fictive impliquant un service de garde.

Les incidents critiques, qui sont généralement une mise en situation des participants et participantes aux ateliers et s'inspirent de situations d'incompréhension entre deux parties n'ayant pas les mêmes points de vue sur un même enjeu, contribuaient à illustrer les conflits de valeurs susceptibles d'émerger entre, notamment, les services de garde et les parents ou entre les différents membres du personnel d'un service de garde. Ces incidents constituaient le point de départ des ateliers dont la durée pouvait varier d'une demi-journée à trois jours dans certains cas. Ils permettaient, à partir d'une situation ayant une résonance chez les participants, de décortiquer avec eux les causes du conflit, de les aider à analyser l'influence des valeurs sur l'apparition du conflit et de les amener à découvrir la variété des interprétations possibles d'un comportement. L'approche privilégiée pour la résolution des conflits insistait, par ailleurs, sur la nécessité pour les deux parties en présence d'arriver à un accord satisfaisant. Il s'agissait donc de donner au personnel des services de garde les moyens de mettre en œuvre une véritable communication interculturelle.

#### 4.3.2 Au Canada

Au Canada, la littérature, et notamment celle de vulgarisation, mentionne souvent la création ou

l'existence de centres spécialisés en éducation multiculturelle qui collectent ou publient des documents et outils de toutes sortes destinés au personnel éducateur (articles, livres, vidéos, jeux). Ces centres, qui sont également des lieux de partage des expériences, des savoirs et des savoir-faire, peuvent, par ailleurs, prendre des initiatives en matière de formation continue ou de perfectionnement du personnel (Fahlman, 1992a). Ils se destinent à soutenir les éducateurs et éducatrices à la petite enfance dans l'offre de programmes qui valorisent l'éducation multiculturelle et plus généralement la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. Cependant, ces centres s'adressent aussi à l'ensemble de la communauté. Ainsi, on peut lire sur la page d'accueil du Westcoast Child Care Resource Centre de Vancouver (WCCRC) :

*Westcoast Child Care Resource Centre is committed to contributing to healthy communities by supporting families, promoting equality for children and strengthening and enhancing quality child care. We are a non-profit society that provides information, services and support to the child care community in British Columbia. Our services are available to child care providers, parents, students, policy makers, government, educators, employers, researchers, community organisations and the general public throughout the province. We are here to help those who provide child care, those who use child care and those in the full range of child care and family support services<sup>28</sup>.*

---

28. « Le Westcoast Child Care Resource Centre s'est engagé à favoriser le bien-être des communautés en soutenant les familles, en faisant la promotion de l'égalité pour tous les enfants, en consolidant et en améliorant la qualité des services de garde. Nous sommes un organisme à but non lucratif qui offre de l'information, des services et du soutien aux services de garde en Colombie-Britannique. Nos services sont mis à la disposition des responsables de services, des parents, des étudiants, des décideurs en matière de programmes et d'interventions, des éducateurs, du personnel des services, des chercheurs, des milieux communautaires et du public en général dans toute la province. Notre tâche est d'aider les responsables de services de garde, les usagers de ces services et l'ensemble des personnes qui se préoccupent de la qualité des services et du bien-être des familles. » [traduction libre des auteures de la recension].

## 4. La formation initiale et le perfectionnement du personnel éducateur en services de garde

---

Par exemple, le WCCRC propose un projet de perfectionnement en ligne qui s'adresse aux éducateurs et éducatrices qui travaillent avec des enfants d'origines diverses. Ce programme vise à les aider à gérer le stress et l'anxiété des enfants et des parents immigrants, à leur donner des informations sur les différentes étapes du processus d'établissement des immigrants nouvellement arrivés et à leur suggérer des stratégies pour établir une relation de partenariat avec les parents.

Selon Doherty et autres (2000a), sur 4154 questionnaires envoyés aux éducateurs et éducatrices dans le cadre de l'étude *A Canada Wide Study on Wages, Working Conditions and Practices in Child Care Centres*, 76,2% des répondantes et répondants déclaraient avoir participé au cours de la dernière année à des activités de perfectionnement professionnel (conférences, ateliers, séminaires, cours crédités ou non crédités). Ces cours portaient, pour 42,5% des répondants, sur la diversité culturelle ou antiraciste et pour 25,6%, sur des problèmes de langue. Parmi les 848 directeurs et directrices qui ont répondu au questionnaire, 88,5% avaient participé à une activité de perfectionnement et ces activités étaient, pour 29,7%, reliées à des questions de diversité culturelle et d'éducation antiraciste. Or, pour l'ensemble des répondants, cette thématique venait en troisième position après l'inclusion des enfants ayant des besoins spéciaux et les pratiques à privilégier auprès des enfants victimes de violence.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier de mentionner que les revues spécialisées comme *Interaction* ou *Multiculturalism*, qui s'adressent au personnel éducateur, constituent également un outil de perfectionnement à l'intention des praticiens et praticiennes. Les articles de Fahlman (1992a, 1992b), Chud (1998), Kilbride (1998), Corson (1998a), publiés dans ces revues, formulent des recommandations sur la meilleure façon de favoriser l'estime de soi chez les enfants immigrants, de mettre en œuvre une éducation non discriminatoire, de créer un environnement qui reflète la diversité ou d'améliorer les relations avec les parents. Autant de conseils qui, à notre avis, contribuent au perfectionnement des éducateurs et éducatrices.

### 4.4 La production de matériel pédagogique à l'intention du personnel éducateur

#### 4.4.1 Au Québec

Au Québec, Carole Lavallée a publié en collaboration avec Michelle Marquis un ouvrage à l'usage des professionnels et professionnelles des services de garde et des étudiants et étudiantes en éducation à la petite enfance (Lavallée et Marquis, 1999), dans lequel les divers enjeux que soulève la pluriethnicité dans les services de garde sont abordés. Ce guide se situe dans une démarche résolument pédagogique et permet d'accéder à une réflexion plus actuelle sur les besoins de formation du personnel. Il comporte six chapitres qui traitent individuellement de thèmes précis en tenant compte de leurs aspects théoriques et contextuels, de la réflexion professionnelle qu'ils doivent susciter et des activités pédagogiques dans lesquelles ils peuvent être exploités.

Le chapitre 1 pose le problème. Il traite des définitions et notions relatives à l'éducation à la petite enfance et à l'éducation interculturelle. Il s'attache, d'une part, à préciser les différents types de services qui sont offerts au Québec et l'âge des enfants qui les fréquentent, les « figures » de l'éducatrice et de l'éducateur, du personnel de soutien et du personnel de direction, les rôles de chacun de ces acteurs et, d'autre part, à présenter le contexte pluriculturel de la société québécoise à partir de données sur l'immigration, ses politiques et ses catégories d'immigrants. On y décrit également le développement de l'éducation interculturelle au Québec.

Le chapitre 2 porte sur le développement socioaffectif de l'enfant dans un contexte pluriculturel et aborde, à partir d'informations sociologiques, psychologiques ou anthropologiques, plusieurs aspects tels que la langue et la culture, qui influencent sa relation avec les autres enfants et les adultes. Il traite également du développement identitaire de l'enfant et de l'influence des milieux familiaux, sociaux et culturels. On y suggère aussi quelques stratégies d'accueil des enfants immigrants dans les services de garde.

Le chapitre 3 présente un programme d'activités se basant sur une pédagogie axée sur la diversité. On y suggère notamment aux éducateurs

et éducatrices des façons d'aménager leur local et de se procurer du matériel de jeux et de lecture. On leur fournit aussi des conseils pour intégrer dans les moments de la journée comme l'arrivée, le départ, le repas et dans les habitudes d'hygiène des dimensions interculturelles.

Le chapitre 4 aborde les questions de l'apprentissage du français, de la langue maternelle et de la langue seconde. Il expose, d'une part, les étapes du développement langagier de l'enfant allophone immergé dans un environnement dominé par la langue seconde et, d'autre part, suggère des activités et des stratégies pour aider les éducateurs et éducatrices à soutenir l'apprentissage du français par les enfants.

Le chapitre 5 se penche sur le partenariat avec les parents. On y insiste en particulier sur l'importance de cette collaboration, sur les difficultés qui peuvent la rendre plus complexe ainsi que sur les conflits qui peuvent survenir. On y propose des techniques de résolution des conflits, des suggestions pour arriver à des accommodements mutuellement acceptables ainsi que des moyens pour améliorer la communication avec les familles et les faire participer davantage.

Le chapitre 6 traite de la gestion des ressources humaines dans un service de garde pluriethnique. En particulier, il aborde diverses considérations quant à la représentation du personnel d'origines ethniques diverses et aux critères d'embauche, à la formation et au perfectionnement du personnel, à l'adaptation du service de garde à la pluriethnicité et à l'instauration de mesures à cet égard ainsi qu'au rôle de la direction dans la gestion des conflits.

#### **4.4.2 Au Canada**

Au cours de la première moitié des années 1990, il s'est produit beaucoup de matériel pédagogique à l'intention du personnel éducateur au Canada. On notera, par exemple, la production collective de Kilbride et autres (1990), celles de Chud et Fahlman (1995, 1996) ou celle de Greey (1994). De façon générale, ces manuels ont plusieurs objets communs : amener les éducateurs et éducatrices à se questionner sur leurs propres valeurs et leur culture afin de se préparer à accueillir celles des enfants et des parents immigrants, les aider à comprendre les conséquences éventuelles de l'immigration sur l'histoire

et la vie des familles immigrantes, saisir l'importance de la culture sur le développement de l'enfant et sur la participation des parents immigrants, leur proposer des stratégies pour l'adaptation de leurs pratiques pédagogiques et favoriser le rapprochement avec les familles immigrantes.

Actuellement, la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance donne accès, dans son site Internet, à un programme de formation pour la garde en milieu familial, divisé en douze modules dont cinq abordent les problématiques liées à la culture. Ainsi, dans le module 4 qui porte sur l'alimentation, on invite les responsables de services de garde à planifier des repas et des collations qui répondent aux besoins alimentaires des enfants et qui reflètent leur spécificité culturelle. Le module 6, sur la gestion des comportements des enfants, aide, entre autres, les responsables à prendre conscience que la culture est un élément important dans les familles, immigrantes ou non, et qu'elle influence les enfants. Le module, à cet égard, a pour objet d'aider les responsables de services à comprendre cette influence et, pour cela, à travailler en collaboration avec les parents. Le module 10 donne quelques conseils généraux pour « partir du bon pied » dans l'exploitation d'un service de garde en milieu familial. À cet égard, on y incite les responsables à reconnaître que les familles peuvent avoir des craintes ou des préférences qui sont reliées à leurs croyances ou à leur culture et on les invite à respecter celles-ci en adaptant leur service et leur pratique pour que l'enfant et ses parents se sentent acceptés. Le module 11 aborde avec plus d'insistance le partenariat avec les parents et propose, notamment, plusieurs stratégies pour établir une réelle collaboration avec ces derniers. Il suggère aux responsables d'être attentifs à la culture des parents et de les associer à l'adaptation des services d'un point de vue culturel. Il s'agit d'aider les responsables à développer des attitudes de respect et d'empathie à l'égard des parents, des parents immigrants en particulier, et de leur donner quelques conseils pour intégrer dans leurs activités les suggestions et les idées qu'ils pourraient apporter. Enfin, le module 12 porte sur le partenariat avec la collectivité et suggère aux responsables de trouver les ressources nécessaires à l'adaptation de leurs programmes et activités aux enfants et familles immigrants et, notamment, de travailler en collaboration avec des organismes communautaires susceptibles de les éclairer.



**Deuxième partie :**

**Les services de garde et la présence immigrante :  
quelques expériences internationales**



## 5. Description des mesures sélectionnées et résultats d'évaluation

### 5.1 La situation aux États-Unis

Une recension réalisée par Saint-Pierre (2004) montre qu'aux États-Unis les modes d'accueil des enfants se distinguent selon leur âge. Il y a la garde des enfants de moins de 3 ans, pour lesquels on parle de *child care* ou de *child care program*, et celle des enfants d'âge préscolaire (3-5 ans), pour lesquels il est majoritairement question de *preschool*. Cette auteure rapporte aussi qu'aux États-Unis « les services peuvent être offerts par l'entreprise privée ou le secteur public, être à but lucratif ou non, à vocation éducative ou axés sur la garde, à temps plein ou à temps partiel, réglementés ou non réglementés ; certains services relèvent du gouvernement fédéral, des États ou d'instances locales privées ou publiques, etc. » (Saint-Pierre, 1998 : 37). Ainsi, « dans le contexte américain, le terme *preschool* (écoles préscolaires) ne signifie généralement pas un rattachement au réseau d'enseignement public, même si une certaine partie de ces écoles le sont, notamment [celles du] *public school prekindergarten program* » (Saint-Pierre, 2004).

Ainsi, le contexte qui prévaut aux États-Unis en matière de services de garde, combiné au fait que les immigrants font plus souvent partie des groupes défavorisés sur le plan socioéconomique, explique pourquoi notre recherche de programmes fédéraux portant spécifiquement sur les services de garde et l'accueil des enfants et des familles immigrants, nous a orientées vers des mesures destinées à l'enfance et à la famille, mais qui revêtaient un caractère social de lutte contre la pauvreté, au moyen notamment de services de soins et de santé, de soutien parental et social. Ces mesures sont sous l'égide soit du *US Department of Education*, soit du *US Department of Health and Human Services*. Une étude de type administratif (GAO, 2000) ayant pour objet de faire ressortir les redondances possibles, a permis de recenser 69 programmes qui étaient

destinés aux enfants âgés de 5 ans ou moins, parmi lesquels 29 précisaient clairement, dans leurs approches, des objectifs d'éducation et de soins des enfants. Toutefois, la plupart de ces programmes ciblaient des enfants immigrants ou issus de milieux défavorisés qui étaient déjà scolarisés, à l'exception du *Migrant Education Even Start Program*<sup>29</sup> et du *Head Start Program*.

Pour les besoins de notre recension, nous avons donc sélectionné le programme *Head Start*, en dépit des limites que ce choix nous impose en matière de comparabilité avec les services de garde au Québec ou au Canada. En effet, au sens strict, l'équivalent du *Head Start* correspondrait plutôt à un ensemble de programmes d'intervention précoce – par exemple au Québec<sup>30</sup>

29. Ce programme existe depuis le début des années 1990 et est administré par le US Department of Education. Il a pour objet d'offrir des services d'alphabétisation et d'instruction aux familles immigrantes vivant dans des milieux défavorisés et ruraux. On souhaite ainsi donner aux parents les connaissances nécessaires pour qu'ils puissent soutenir l'éducation de leurs enfants. Ce programme est moins étendu que le *Head Start* puisque 17 projets étaient en cours en 1998, et il n'a pas fait l'objet d'une évaluation. Par ailleurs, bien que ce programme prévoie des activités (comme la lecture) entre enfants et parents, il s'adresse surtout à ces derniers. Nous ne l'avons donc pas retenu.

30. En raison de nos critères de sélection de la littérature québécoise et canadienne, le champ de « l'éducation précoce » n'a pas été retenu parce qu'au Québec, notamment, il est susceptible de s'adresser à des enfants déjà scolarisés et de recouper la problématique de la défavorisation socioéconomique, deux critères que nous avons délibérément exclus de nos descripteurs. Toutefois, pour une description exhaustive des forces et des faiblesses de ces expériences, ainsi que pour une évaluation du degré d'influence qu'a pu exercer le programme *Head Start* sur le développement de tels programmes, on pourra se référer, en particulier, aux travaux réalisés par le Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale à l'Université du Québec à Montréal et notamment à un des rapports de recherche récents qui en dresse un bilan exhaustif (Terrisse, Lefebvre, Larose et Martinet, 2000).

« Passe-Partout » ou « 1,2,3, Go ! » – mis en œuvre dans les années 1970. Cependant, le programme *Head Start* nous a semblé intéressant puisqu'il a cessé de s'intéresser presque exclusivement aux Afro-Américains, une minorité visible marginalisée de longue date aux États-Unis, pour se tourner, bien qu'encore trop timidement peut-être, vers des populations allophones (les Hispanophones) ou d'immigration récente (les Asiatiques), une évolution encore peu amorcée au Québec en ce qui concerne les programmes d'éducation précoce. De plus, les mesures mises en œuvre dans le *Head Start* demeurent particulièrement intéressantes car, à l'opposé d'une grande partie de la littérature québécoise ou canadienne qui repose souvent sur des documents de vulgarisation ou des témoignages, l'efficacité de ces mesures a fait l'objet d'une évaluation rigoureuse et d'envergure.

### 5.1.1 Le programme « *Head Start* »

Le programme *Head Start* a été implanté aux États-Unis en 1965 dans le contexte d'un vaste engagement du gouvernement de l'époque à lutter contre la pauvreté (Carignan, 1994). Il fonctionne grâce à une subvention fédérale provenant du *Head Start Bureau* attribuée aux communautés locales qui proposent un projet *Head Start* (*grantees*) et administrée par ces mêmes communautés. Les communautés disposent d'une certaine marge de manœuvre en ce qui a trait à l'offre de services et d'activités qui soient adaptés aux besoins particuliers des populations à qui ils sont destinés.

Le programme *Head Start* (HS) s'adresse aux enfants d'âge préscolaire – de 3 à 5 ans – et aux parents vivant dans des milieux défavorisés. Il vise à prévenir les conséquences que la pauvreté peut avoir sur le bien-être des enfants : les projets HS offrent donc aux enfants des services éducatifs dans des centres ou à domicile et, à travers un réseau de partenariats avec d'autres organismes communautaires, une vaste panoplie de services sociaux, de santé et de nutrition. Le programme est également orienté vers le soutien aux parents, considérés comme les principaux responsables des enfants, pour les amener à s'occuper davantage de l'éducation et du bien-être de leurs enfants. Le programme *Head Start* considère que lorsque les parents font face à des difficultés d'ordre économique et social, cela risque de compromettre le développement de

l'enfant. Il encourage donc la participation des parents dans tous les aspects du programme, telles les activités ou la prise de décision (Gail et Chazan-Cohen, 2000).

Cependant, le programme HS n'a pas de vocation réellement éducative même si, d'une certaine façon, il prépare les enfants à entrer à l'école. Il a davantage pour objet de développer chez les enfants, par la socialisation et la participation à des activités d'éveil, des compétences sociales qui, à court terme, auront des effets positifs sur leur scolarisation et, à long terme, les prépareront à être des citoyens engagés dans l'ensemble de la société (Carignan, 1994 ; Gail et Chazan-Cohen, 2000). Depuis sa création, le programme *Head Start* a permis d'aider quelque 16 millions de familles et d'enfants et, en 1998, il touchait plus de 800 000 enfants dans 48 000 classes un peu partout aux États-Unis (Gail et Chazan-Cohen, 2000).

Au cours des dernières années, le *Head Start Bureau* s'est engagé dans une réflexion sur l'adaptation des programmes à la diversité culturelle des enfants et des familles à qui il s'adresse. À cet égard, il a entrepris, à partir de 1993, une étude (Gail et Chazan-Cohen, 2000) dans laquelle il visait trois objectifs : 1) dresser le portrait de la population bénéficiant du programme HS et, en particulier, estimer la part que les communautés ethnoculturelles et linguistiques représentaient dans l'ensemble des publics touchés ; 2) décrire les activités mises en place par les projets HS et leur degré d'adaptation aux groupes ethnoculturels ; 3) cerner les difficultés éventuelles dans la mise en œuvre de projets HS qui soient culturellement adaptés aux publics cibles. Cette évaluation s'est réalisée à partir d'une collecte d'informations diversifiées, à la fois qualitatives et quantitatives. Un questionnaire a été envoyé aux responsables des 2000 projets HS existants en 1993 partout aux États-Unis ; parmi ceux-ci, 1413 responsables ont participé à l'enquête. Par la suite, en 1995, 30 projets HS implantés dans des localités à forte concentration de populations issues des groupes ethnoculturels minoritaires ont été ciblés en prévision d'une étude sur le terrain. Cette deuxième phase de collecte d'informations était basée sur l'observation dans 58 classes, sur des entrevues avec les responsables de projets, les coordonnateurs de services spécialisés en santé/nutrition et en éducation et enfin, sur des groupes de discussion organisés avec les parents.

## 5. Description des mesures sélectionnées et résultats d'évaluation

---

D'un point de vue statistique, l'analyse des questionnaires a montré que, dans les 1413 projets HS étudiés, les deux tiers des enfants touchés étaient issus des minorités, les Hispaniques et les Afro-Américains étant de loin les minorités les plus représentées. Entre 1993 et 1999, la part que représentaient les enfants de groupes minoritaires dans l'ensemble de la population bénéficiaire des projets HS est passée de 67 % à 70 %, les enfants hispaniques montrant la croissance la plus importante. Les projets HS touchaient notamment 169 909 enfants hispaniques en 1993 et 233 902 en 1999, soit une croissance de 38 % sur cinq ans. Si l'on regarde la population bénéficiaire du point de vue de la langue maternelle, les projets HS comptaient quelque 140 langues différentes, l'espagnol étant la langue maternelle la plus fréquente après l'anglais.

Les résultats de l'évaluation donnent un aperçu de plusieurs dimensions liées à la reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique par les projets. Nous les résumons ici.

- Le recrutement des enfants et des familles :
  - Les stratégies de recrutement des populations cibles ont été révisées dans l'optique de toucher le plus grand nombre possible d'enfants et de familles pouvant bénéficier d'un projet HS. Ces stratégies étaient diversifiées et ont consisté, par exemple, à passer des annonces en différentes langues dans les médias (télévision et journaux) des localités, à organiser des journées portes ouvertes dans les centres où sont basés des projets HS, à faire du porte-à-porte chez les familles, à travailler en collaboration avec des églises, des organismes communautaires ou des travailleurs sociaux afin qu'ils servent de relais pour la diffusion de l'information sur les projets HS auprès des familles.
- Le recrutement du personnel :
  - Les intervenants des projets HS reflètent généralement la diversité des origines ethno-culturelles et linguistiques des populations avec lesquelles ils travaillent. À l'échelle nationale, les projets qui accueillent au minimum dix enfants de groupes ethniques divers ont généralement du personnel de la même origine que les enfants et les familles. Toutefois, il faut apporter quelques nuances, puisque les données de l'enquête montrent que 44 %

du personnel était Blanc alors que seulement 35 % des enfants l'étaient. Les intervenants afro-américains, hispaniques ou asiatiques étaient, par comparaison, nettement moins représentés par rapport au nombre d'enfants des minorités que les projets HS touchent.

- L'adaptation du matériel et des activités :
  - Les enfants des projets HS disposent d'un matériel multiculturel important qui reflète la diversité tel que des livres, des poupées, des jeux, des images et des affiches, ainsi que des déguisements traditionnels. Dans l'ensemble, ce matériel représente la diversité ethnique, mais les éléments des cultures afro-américaine et hispanique sont plus souvent représentés. Le défi lancé aux projets est de se procurer du matériel plus diversifié et qui reflète davantage l'aspect pluriculturel de la société américaine, en incluant notamment des éléments des cultures de pays d'Asie.
  - Cependant, malgré la disponibilité du matériel, les intervenants disaient ne pas systématiquement l'utiliser, ne sachant pas vraiment, de leur propre aveu, comment s'en servir. Ils préféraient plutôt se concentrer sur des activités telles que la cuisine de divers plats, le chant, la musique et la danse, créer de l'animation théâtrale et organiser des sorties.
- Le point de vue des parents :
  - De façon générale, les parents se sont dits satisfaits que les programmes et les activités montrent un réel effort de représenter la culture et la langue de leurs enfants tout en les éveillant à la connaissance d'autres cultures et langues. Cependant, la plupart des parents accordaient beaucoup d'importance au fait que leurs enfants puissent apprendre l'anglais et réussissent à le parler couramment.
  - La participation des parents aux projets HS s'est également révélée encourageante. Ils ont déclaré s'investir beaucoup dans les activités de la classe en venant, par exemple, raconter des histoires traditionnelles aux enfants, chanter des chansons. Ils collaboraient à l'organisation de petits spectacles et proposaient leurs services à plusieurs occasions, par exemple, comme traducteurs ou comme conseillers en matière d'adaptation culturelle des activités offertes aux enfants. De façon générale, l'évaluation montrait une réelle efficacité des projets HS en matière d'intégration

sociale des parents qui risquaient de se trouver isolés, car leur participation aux projets était, pour eux, une occasion de rencontrer d'autres parents, de discuter avec les intervenants, de collaborer davantage à la planification des activités et, ainsi, de pouvoir exprimer plus ouvertement leurs besoins.

- À cet égard, la relation des parents avec les projets HS était également pour eux un moyen efficace de favoriser leur établissement dans la société américaine puisque les projets HS pouvaient les aider à trouver un emploi, mais aussi leur offrir des cours de langue, des cours de formation s'ils voulaient améliorer leurs compétences professionnelles, ou tout simplement les orienter vers les ressources et les organisations compétentes.
- Les soins de santé :
  - Les projets HS ont pour objet de déceler très tôt chez les enfants les problèmes de santé et de développement et de faire en sorte que ces problèmes soient pris en charge. Les projets HS peuvent transmettre aux familles des informations sur la santé mais, en général, leur rôle est de diriger les enfants vers les services de santé compétents avec lesquels ils sont supposés travailler en partenariat. Cependant, les principales difficultés cernées par les intervenants des projets HS résident dans leur capacité à coordonner leur action avec celles des différents partenaires et, à cet égard, ils déplorent que peu de médecins, infirmières ou travailleurs sociaux soient aptes à communiquer avec les familles dans leur langue. De plus, ils constatent que peu de documents d'information sur les soins de santé existent dans les différentes langues maternelles des familles.

Récemment, le HS Bureau a fixé de nouveaux critères dans l'attribution des subventions afin que les projets HS reflètent une meilleure prise en compte des besoins en matière d'adaptation culturelle et linguistique (Gail et Chazan-Cohen, 2000). Entre autres critères, il est dorénavant nécessaire que les responsables de projets HS assurent une meilleure coordination avec les organismes de santé publique et facilitent la communication entre les intervenants de la santé et les familles en offrant des services de traduction et d'interprètes. Les responsables de projets doivent également garantir que le personnel attaché à un projet HS a une formation soutenue en éducation

multiculturelle. Ce critère s'inscrit dans le cadre de l'application des dix principes pour une intervention multiculturelle qui ont été définis en vue de l'adaptation du programme *Head Start* (Head Start Bureau, s. d.) Ces dix principes, qui ressemblent à une charte dont on aurait doté le programme, sont les suivants (*loc. cit.*) :

- chaque individu est enraciné dans une culture ;
- la culture des familles et des enfants qui participent au programme HS est la principale source d'inspiration pour l'adaptation des programmes ;
- l'adaptation culturelle des programmes requiert une connaissance et des compétences sur les cultures des différents groupes de façon à éliminer les stéréotypes ;
- évaluer la pertinence d'adapter les programmes à la diversité culturelle est une démarche nécessaire et appropriée ;
- tout individu a le droit de maintenir son identité propre lorsqu'il acquiert les compétences qui lui permettront de fonctionner dans la société ;
- les programmes pour les enfants dont la maîtrise de l'anglais est limitée doivent favoriser l'utilisation de la langue maternelle tout en renforçant l'apprentissage de l'anglais langue seconde ;
- un programme culturellement adapté requiert un personnel qui reflète la diversité culturelle des familles et des communautés ;
- un programme multiculturel permet aux enfants d'acquérir une connaissance et un respect des différences culturelles individuelles ;
- un programme culturellement adapté examine et remet en question les appréciations biaisées qui existent dans les institutions et chez les individus ;
- un programme culturellement adapté intègre la prise en compte de la diversité dans toutes ses composantes et tous ses services.

Ainsi, l'adaptation du programme HS s'appuie sur l'idée que les interventions seront efficaces si on reconnaît que chaque enfant est à la fois un être unique et le porteur d'une culture qui reflète les valeurs que sa famille privilégie, mais qui influence aussi ses comportements et ses attitudes. Il est donc important que les intervenants



## 5. Description des mesures sélectionnées et résultats d'évaluation

et intervenantes des projets HS puissent être en mesure de comprendre la culture des enfants et des familles avec lesquels ils interagissent et de saisir le rôle central que joue la culture dans le développement des enfants. Cela dit, le rôle des intervenants est également d'éveiller les enfants à reconnaître l'ensemble des différences qui existent dans la société et parmi les individus et de les aider à les respecter.

### 5.1.2 Le programme « *Early Head Start* »

Le programme *Early Head Start*, implanté dès 1995, est une extension du programme précédent. Il s'appuie sur les mêmes principes que le *Head Start* mais s'adresse aux enfants de 3 ans ou moins et à leurs parents. Sa création répond au besoin de combler l'absence de services destinés aux enfants de 3 ans ou moins alors que la recherche sur le développement de l'enfant confirmait que les trois premières années de la vie étaient décisives pour l'avenir des enfants (ESH-REP, 2001a). Tout comme le *Head Start*, le *Early Head Start* (EHS) s'adresse aux familles démunies dont le revenu est égal ou inférieur au seuil de pauvreté ou qui sont prestataires de l'aide sociale.

Entre 1996 et 2001, quelque 600 projets EHS ont été mis en œuvre à l'échelle des États-Unis et touchaient près de 45 000 familles à faible revenu (ESH-REP, 2001a, 2001b). En 2002, 64 projets supplémentaires étaient implantés et l'ensemble du programme touchait 55 000 enfants (ESH-REP, 2002).

Le programme EHS offre soit des services de soutien au domicile des familles (*home-based*), soit des services dans des centres (*centre-base*), soit une approche mixte qui jumelle ces deux services (ESH-REP, 2001b).

Récemment, 17 projets EHS instaurés à travers les États-Unis ont fait l'objet d'un vaste programme d'évaluation qui visait plusieurs objectifs, soit :

- étudier en particulier comment les projets étaient implantés dans les communautés, quel était le profil des populations participantes et des intervenants ainsi que les défis à relever dans chaque milieu (ESH-REP, 2001a) ;

- évaluer l'impact du programme sur le développement des enfants de 2 ans et sur le bien-être des familles après un an et plus de participation au programme (ESH-REP, 2001b) ;
- évaluer un an après, soit auprès d'enfants de 3 ans, si les effets positifs constatés auprès des enfants de 2 ans se maintenaient (ESH-REP, 2002).

Sur 17 programmes examinés dans l'étude sur l'implantation des programmes et le profil des populations touchées et des intervenants (ESH-REP, 2001a), tous s'adressaient à un nombre élevé de familles issues des minorités : en moyenne, un tiers des familles étaient afro-américaines et un quart hispaniques, un peu plus d'un tiers étaient « blanches » et une petite proportion appartenait à d'autres groupes. Vingt pour cent des bénéficiaires ne parlaient pas l'anglais comme langue maternelle et un peu plus d'un tiers possédait un diplôme d'études secondaires. Vingt-trois pour cent étaient sur le marché du travail alors que 22 % étaient à l'école ou en formation. Les mères adolescentes formaient le tiers du public cible.

Une autre étude (ESH-REP, 2001b)<sup>31</sup> portant sur les bénéfices possibles de ces programmes sur le développement des enfants concernés montre que les programmes ont des effets certes modérés mais bien réels, ce qui tend à suggérer qu'ils sont prometteurs. Ainsi, en moyenne, et lorsqu'ils sont comparés à un groupe contrôle, les enfants de 2 ans, après un an ou plus de participation au programme, obtiennent des scores significativement supérieurs à des tests standards de mesure cognitive, langagière et de comportement. À cet égard, d'après les mesures cognitives selon l'échelle de Bayley, les enfants ayant suivi le programme EHS avaient un score de 90,1 (88,1 pour le groupe contrôle) et 33 % (comparativement à 40 %) des mêmes enfants avaient un

31. Environ 3000 parents ont participé à l'étude. Les données ont été recueillies après 6 mois, 15 mois et 26 mois de participation au programme, au moyen d'entrevues réalisées auprès des parents, d'évaluations directes des enfants et de l'enregistrement des interactions entre les enfants et les parents. Trois pour cent des familles étaient d'origine afro-américaine, 24 % d'origine hispanique, 6 % d'origine autre et 37 % identifiées comme « blanches ».

score « à risque » (< 85). En ce qui concerne le langage, les enfants du groupe EHS utilisaient un vocabulaire plus riche et faisaient des phrases plus complexes que les enfants du groupe contrôle. Enfin, les enfants du groupe EHS affichaient des comportements moins agressifs. La même évaluation, réalisée auprès d'enfants de 3 ans (ESH-REP, 2002), confirme ces résultats mais permet également d'ajouter que le programme a un impact positif sur le développement socioémotionnel des enfants, ce que l'étude auprès des enfants de 2 ans ne pouvait confirmer. De plus, les enfants de 3 ans qui participaient au EHS avaient des comportements moins agressifs envers leurs parents, étaient plus respectueux de l'autorité et plus concentrés durant les activités.

L'évaluation du programme a aussi révélé des résultats encourageants sur le plan de l'amélioration de l'environnement familial. Ainsi, les parents participant au programme EHS se souciaient davantage du développement affectif et cognitif de l'enfant. Ils avaient, par exemple, plus d'interactions avec lui (lire des histoires, jouer avec lui, chanter des chansons), étaient plus portés à s'informer de ses besoins et se montraient plus préoccupés de son bien-être. Ils avaient aussi des comportements plus affectueux envers leur enfant duquel ils semblaient moins détachés que ceux du groupe contrôle. Par ailleurs, les parents participants avaient plus de chance de suivre une formation, ils étaient moins stressés ou vivaient moins de conflits familiaux.

## 5.2 La situation en Australie

En 1972, le Ministry for Labour and National Services, de compétence fédérale, adoptait le *Child Care Act* et établissait ainsi son engagement, d'une part, à soutenir le développement des services d'éducation à l'enfance et, d'autre part, à assurer la qualité des services offerts (Press et Hayes, 2000). À cette époque, le rôle du Ministère consistait à fournir les fonds nécessaires pour l'embauche de professionnels de l'éducation à la petite enfance. Au fil des ans, son action s'est orientée davantage vers le soutien à la participation des parents, et notamment des femmes, au marché du travail. Cette réorientation vers une politique plus familiale qu'éducative s'est concrétisée, au début des années 1990, par le transfert de ladite loi à la compétence du Department of Family and Community Services (Press et Hayes, 2000).

*Since its inception as a broad Commonwealth program, children's services policy has been subject to many governmental reviews and has experienced many significant changes in its thirty year history. These reviews have canvassed questions around where responsibility for young children should sit, what types of out-of-home care and education settings should be supported, and who should bear the cost. Children's services policy has been located within a number of different portfolios, and different types of ECEC services have been targeted for expansion at different times. (Press et Hayes, 2000 : 18)<sup>32</sup>.*

Actuellement, les services de garde à l'enfance reconnus par le Ministère offrent un large éventail de services qui se répartissent entre les services de garde de longue durée, les services de garde de courte durée et les services de garde en milieu familial (DFCS, 2000).

- Les services de longue durée sont ceux ouverts huit heures par jour, cinq jours par semaine et 48 semaines par année. Ils accueillent essentiellement des enfants non scolarisés et offrent des services de garde à but lucratif (*Private long day care centres*) ou non lucratif (*Community based long day care centres*).
- Les services de courte durée rassemblent un large éventail de services qui s'adressent autant aux enfants non scolarisés qu'à ceux qui le sont, et la disponibilité des services dépend également des milieux dans lesquels ils sont situés. Ainsi,
  - les services de garde pour les enfants scolarisés (*outside school hours care services*) sont offerts avant et après les heures de

---

32. « Depuis sa création en tant que programme d'envergure du « Commonwealth », la politique en matière de services à l'enfance a fait l'objet de plusieurs révisions de la part des gouvernements et a subi plusieurs changements importants au cours de ses trente ans d'existence. Ces révisions ont fait émerger des débats portant sur les responsabilités à l'égard des jeunes enfants, sur le type de service extra-familial et éducatif à soutenir ainsi que sur les responsabilités financières à cet égard. La politique en matière de services à l'enfance a ainsi relevé de plusieurs ministères et l'élaboration de différents modèles de services a été ciblée selon les diverses époques. » [traduction libre des auteures de la recension].

## 5. Description des mesures sélectionnées et résultats d'évaluation

classe, sauf durant les vacances. À ce moment, ils sont relayés par des *Vacation care services* ;

- les services de garde occasionnels (*occasional care services*) sont offerts aux enfants non scolarisés ;
  - les centres de services multifonctionnels (*multifunctional children's services*), dont la particularité est d'être situés dans les zones rurales, offrent divers services de garde selon les besoins de leurs usagers de 12 ans ou moins.
- Les services de garde en milieu familial (*Family day care scheme*) sont des services offerts par des responsables de services à leur domicile.

### 5.2.1 L'autoévaluation des services de garde

En 1994, le National Childcare Accreditation Council (NCAC) élaborait un premier outil d'auto-évaluation destiné aux services de garde de longue durée – *Quality improvement and accreditation system* (QIAS) – puis, dès 1999, un deuxième à l'intention des services de garde en milieu familial – *Family day care quality assurance* (FDCQA) –. Ces deux outils visent l'évaluation, par les organismes eux-mêmes, de la qualité de leurs pratiques en matière de services offerts aux enfants et aux familles (NCAC, 2001). Le QIAS et le FDCQA ont pour objet de s'assurer que les services de garde offrent aux enfants un environnement, des expériences et des interactions qui favorisent tous les aspects de leur développement. À cet égard, ils tiennent compte, dans une certaine mesure, de plusieurs dimensions reliées à l'adaptation culturelle des services.

Le QIAS et le FDCQA sont des initiatives du gouvernement fédéral (NCAC, 2001). Le processus d'évaluation est le même, quels que soient les services, et plusieurs guides et documents détaillent la démarche, les domaines de compétence et les normes de qualité retenus (NCAC, 2001a, 2001b, 2001d). Tous les partenaires de l'éducation des enfants doivent participer à ce processus, à savoir les parents, les éducateurs et le personnel du service (de soutien et de gestion). Au terme de diverses consultations, les services consignent leurs résultats sur la qualité dans le rapport *Self-study report* (NCAC, 2001c, 2001e) qu'ils font

parvenir au NCAC. Un service de garde doit obtenir une note moyenne égale ou supérieure à l'échelon « satisfaisant ». Ce processus d'auto-évaluation doit se faire tous les deux ans et demi.

Chacun de ces outils cible des domaines de compétence tels que la qualité des relations établies avec l'enfant, le respect de sa personne et de ses besoins, le partenariat avec les familles, les interactions entre les membres du personnel, la planification et l'évaluation des programmes d'activités et des apprentissages sur le plan de la stimulation et du développement de l'enfant ainsi que des aspects touchant sa santé et sa sécurité. Bien que tous ces domaines de compétence ne soulèvent pas de façon systématique les problématiques liées à la diversité culturelle, on y insiste toutefois sur la prise en compte des besoins particuliers de l'enfant et du respect de ses origines sociales et culturelles, par exemple l'adaptation des repas de façon que la nourriture et les boissons servies soient « culturellement appropriées » et l'organisation d'activités qui reflètent une sensibilité culturelle et valorisent la diversité.

Nous n'avons pas trouvé de rapport faisant la synthèse de ces évaluations et qui nous aurait informées sur le degré d'adaptation des services de garde australiens à la diversité culturelle des enfants et des familles. Toutefois, à l'instar de Wise et Sanson (2000), on peut souligner que ce processus d'évaluation accorde une certaine place à la reconnaissance d'une perspective multiculturelle au sein des services de garde. À cet égard, les auteures précisent (p. 8) :

*Despite the fact that the Australian child care system is based predominantly on Western values and practices, the issues of culturally sensitive care has not been ignored. A significant component of assessments of quality in Australia is the developmental and individual needs. Indeed, the [National Childcare Accreditation Council]'s review of the Quality improvement and accreditation system for long day care centres emphasizes the need for centre staff to modify their approach to suit each child's culture, to seek relevant information from parents, to guide interactions with children and thus lessen parent-carer differences in*

*childrearing. Recognition of culturally-specific childrenrearing techniques, attitudes, routines, play, organisation of learning, valued developmental goals, and perceptions of developmentally appropriate behaviour are also emphasized*<sup>33</sup>.

### 5.2.2 Le « *Supplementary Services Program* »

Ce programme d'aide financière est géré par le Department of Family and Community Services, instance fédérale. Il est destiné aux services de garde qui accueillent des enfants ayant des besoins spéciaux et leur est attribué sous la forme d'une subvention leur permettant, d'une part, d'embaucher du personnel éducateur et de soutien spécialisé dans l'éducation de ces enfants et, d'autre part, d'acquérir les équipements et le matériel nécessaires. Les enfants immigrants sont considérés comme des enfants ayant des besoins spéciaux. Les services de garde auxquels ils participent sont donc admissibles à ce programme d'aide.

### 5.2.3 *Le recensement dans les services de garde*

Depuis 1986, le Department of Family and Community Services, instance fédérale, réalise, au moyen du *Commonwealth Child Care Program*,

un recensement auprès des services de garde qui relèvent de sa compétence. Ce recensement se fait conformément à l'objectif du Ministère qui est de s'assurer que les parents puissent intégrer le marché du travail en garantissant, d'une part, que les familles à faibles ou moyens revenus aient accès à un service de garde et en améliorant, d'autre part, l'offre de services (DFCS, 2000). Le recensement fournit donc au Ministère les informations nécessaires à la planification et à la prise de décision en matière d'amélioration des services de garde. Il constitue, par ailleurs, une base de données considérable, grâce à laquelle il est possible de dresser un portrait complet des services de garde et de leurs usagers, et un outil précieux pour les milieux de recherche. Le recensement contient des informations sur les utilisateurs de services, (familles et enfants) et le personnel (soutien, gestion, éducation) ainsi que diverses informations opérationnelles. En 1999, 7912 services étaient reconnus par le Ministère et, parmi ceux-là, 7106 avaient participé à l'enquête (DFCS, 2000).

Par ailleurs, le Ministère a déterminé quels enfants devaient bénéficier d'un accès prioritaire aux services de garde. Parmi ces enfants figurent les enfants issus de l'immigration, qui sont désignés ainsi : *children in families with a culturally diverse background* (DFCS, 2000).

Ainsi, selon les données récentes du recensement, on apprend qu'en 1999, en Australie :

- les services de garde de longue durée privés constituaient 37 % de l'ensemble des services de garde alors que la part des services de garde à but non lucratif de longue durée était de 14 % et celle des services de garde en milieu familial de 4 % ; sur l'ensemble des 7106 services participants, 2617 appartenaient à la première catégorie, 1016 à la seconde et 313 à la troisième ;
- 11 % des enfants identifiés comme issus de familles immigrantes étaient dans des services de garde de longue durée.

### 5.2.4 *Le programme « Good Beginnings »*

Ce programme, implanté dès 1995 sur l'initiative d'un organisme philanthropique, est depuis 1997 appuyé par le Commonwealth Department of Family Services, instance fédérale. De ce fait,

---

33. « Bien que le système australien de soins et d'éducation à l'enfance soit fondé principalement sur des valeurs et des pratiques occidentales, les questions relatives à la diversité culturelle n'ont pas été ignorées. Les besoins en matière de développement individuel sont une composante importante de l'évaluation de la qualité en Australie. En effet, l'examen effectué par le [National Childcare Accreditation Council] du système d'évaluation de la qualité et de l'accréditation des services de garde en installation insiste sur la nécessité, pour le personnel des centres, de modifier son approche afin de prendre en compte la culture de chaque enfant, de recueillir les informations pertinentes auprès des parents, d'orienter les interactions des enfants et, également, d'aplanir les différences de points de vue entre les éducatrices et les parents sur les manières d'élever les enfants. On y met également l'accent sur l'importance d'une reconnaissance des caractéristiques culturelles spécifiques dans les modes d'éducation des enfants, les attitudes, les habitudes, le jeu, l'organisation de l'apprentissage, la définition des objectifs de développement souhaitable et les perceptions relatives à l'acquisition de comportements acceptables. » [traduction libre des auteures de la recension].



## 5. Description des mesures sélectionnées et résultats d'évaluation

---

il est disponible dans l'ensemble des États et territoires de l'Australie. Il est financé par des fonds publics et privés. Il y avait, selon le rapport de décembre 2002, 38 programmes *Good Beginnings* implantés dans l'ensemble du pays et on prévoyait en implanter huit nouveaux (*Good Beginnings*, 2002).

*Good Beginnings* s'inscrit dans un partenariat élargi avec tous les ordres de gouvernement – fédération, États et localités – et avec divers organismes communautaires et autres figures de la collectivité (*Good Beginnings*, 2002). C'est un programme préventif, offert sur une base volontaire, qui a pour objet d'aider les parents à améliorer leurs compétences parentales en ce qui a trait aux soins et à l'éducation de leur enfant (Vangelista, 1999). Les interventions sont soit individuelles lors de visites régulières dans les familles (*home visiting programs*), soit collectives lors d'activités spécifiques planifiées par des organismes communautaires (*centre-based programs*). De façon générale, le programme *Good Beginnings* privilégie à la fois une approche locale, car les projets et les activités élaborés dépendent des besoins décelés dans les localités, et une approche holistique, puisque les projets et activités abordent la question du bien-être des familles et des enfants en tenant compte de toutes les dimensions qui y sont rattachées (santé, éducation des enfants, éducation parentale, aspects sociaux et économiques) [Vangelista, 1999].

Le programme *Good Beginnings* ne s'adresse pas de façon exclusive aux familles immigrantes. C'est un programme universel destiné à l'ensemble des familles qui expriment un besoin de soutien (*Good Beginnings*, 2002). Toutefois, dans une Australie marquée par une immigration importante, les familles immigrantes font partie de la population ciblée et, à cet égard, le programme comprend une composante culturelle qui offre des activités spécialisées pour des familles de diverses origines ethniques (*Culturally Specific Programs*). Les activités qui sont proposées aux parents immigrants peuvent avoir trait à la santé, à l'éducation et à la socialisation de leurs enfants – *Good Beginnings* organise par exemple des groupes de jeux (*play groups*) et propose un programme d'éducation préscolaire (*Ready to*

*School Program*) – ou s'adresser directement aux parents et les aider notamment à apprendre l'anglais. Cette composante culturelle du programme a pour objet d'aider les familles immigrantes à prendre part à des réseaux sociaux plus larges et diversifiés de façon à rompre leur isolement et à favoriser leur établissement dans la société australienne (*Good Beginnings*, 2002).

Nous ne disposons pas d'une évaluation du programme *Good Beginnings*, car celle-ci est actuellement en cours. Cependant, un rapport (Vangelista, 1999) portant sur l'évaluation de la qualité des relations entre les professionnels et les bénévoles et ses effets sur l'intervention auprès des familles formule plusieurs recommandations, dont certaines concernent plus particulièrement la spécificité des familles immigrantes, et la nécessité d'offrir des services qui soient culturellement adaptés.

À cet égard, Vangelista souligne que le défi qui se pose pour les programmes de visite à domicile et leur efficacité en relation avec les familles immigrantes concerne, dans un premier temps, leur capacité à rejoindre l'ensemble des familles qui pourraient en avoir besoin. Bien que la participation au programme *Good Beginnings* se fasse sur une base volontaire, les familles peuvent être recommandées par un organisme intermédiaire. Or, dans le cas des familles immigrantes, on constate souvent qu'elles sont absentes des services. Il semble donc nécessaire que le programme soit mieux ancré dans la collectivité et qu'il établisse des partenariats plus étroits avec les organisations communautaires ou ethniques qui, travaillant déjà auprès de familles immigrantes, pourraient servir de relais. Une telle collaboration permettrait ainsi de rejoindre un plus grand nombre de familles tout en offrant des services qui seraient culturellement adaptés (Vangelista, 1999 : 22). Le recrutement de bénévoles qui seraient issus des communautés ethniques apparaît, à cet égard, comme une solution envisagée, et un projet-pilote était proposé en 1999 à Sydney auprès de la communauté vietnamienne.

Dans un deuxième temps, il est nécessaire de prendre en compte la question de la formation des professionnels et des bénévoles qui travaillent

auprès de familles immigrantes. Une telle formation aurait pour objet, d'une part, de développer la capacité des intervenants à travailler de concert avec diverses organisations communautaires et, d'autre part, de les familiariser avec les approches de la diversité. Il s'agit donc de les amener à prendre conscience des préjugés et des stéréotypes qui pourraient biaiser le jugement et le diagnostic d'une situation familiale, à développer leurs habiletés à la communication interculturelle et à la résolution de conflits (*ibid.* : 13).



## 6. Conclusion

### 6.1 Synthèse critique des écrits québécois et canadiens et apports potentiels des expériences internationales

Au Québec et au Canada, la recherche sur la problématique de l'accueil et de l'intégration des enfants immigrants dans les services de garde, ainsi que l'intervention en ce domaine, ont été relativement importantes au cours des années 1990 et, plus particulièrement, dans la première moitié de la décennie. Durant cette période, des projets d'envergure ont été menés au Québec (OSGE, 1994) comme ailleurs au Canada (Bernhard et autres, 1995 ; Friesen et Friesen, 1992). Ces recherches ont permis d'avoir un meilleur point de vue sur les défis que devaient relever les services de garde en matière d'accueil des enfants immigrants, de relations du personnel éducateur avec les familles immigrantes et d'adaptation des pratiques en vue d'une plus grande prise en compte de la diversité ethnique, culturelle et linguistique. C'est également durant cette période qu'une réflexion sur l'intégration d'une perspective multiculturelle/interculturelle dans les programmes de formation et de perfectionnement des éducateurs et éducatrices s'est engagée au Québec (Beaulieu et Lavallée, 1992 ; Lavallée et Marquis, 1999) et au Canada (Bernhard, 1995 ; Kilbride, 1992).

Dans la deuxième moitié des années 1990, la recherche sur les situations particulières des services de garde dans un contexte pluriethnique a semblé connaître un ralentissement dans la mesure où peu d'études d'envergure ont été réalisées sur cette question. Cela pourrait sans doute s'expliquer par le fait que d'autres enjeux, sur lesquels les pouvoirs publics ont également concentré leurs efforts, ont retenu l'attention des chercheurs. Nous pensons entre autres à l'amélioration de la qualité des services de garde et de leur accessibilité, aux efforts pour accorder une meilleure reconnaissance à la profession d'éducateur et d'éducatrice, dans ses aspects autant professionnels (renforcement des exigences de formation) que budgétaires (renforcement des

budgets alloués aux services de garde et amélioration des conditions de travail) ou encore à l'adaptation des services aux enfants ayant des besoins spéciaux.

L'enquête nationale *You bet I care! Oui, ça me touche!*, qui s'est déroulée entre 1997 et 1999, visait précisément à évaluer la pertinence de ces enjeux dans les milieux de pratique, tant du point de vue du personnel éducateur que de celui des gestionnaires de services de garde. En effet, ce vaste projet a permis d'avoir un portrait concret des besoins en matière d'amélioration des conditions de travail, de perceptions de la profession, d'adaptation des pratiques éducatives et de renforcement de la qualité des services. Au Québec, l'enquête *Grandir en qualité*, qui porte plus particulièrement sur l'évaluation de la qualité des services de garde, a été menée au printemps 2003 dans quelque 900 services de garde sous les auspices du ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille et de l'Institut de la statistique du Québec. Les résultats de cette recherche permettront de dresser un portrait complet de la qualité des services de garde au Québec – sur le plan des interactions entre le personnel éducateur et les enfants et entre le personnel éducateur et les parents, des activités et de la qualité de l'environnement – et de cerner les facteurs qui y sont associés. Toutefois, tout comme dans l'enquête *You bet I care! Oui, ça me touche!*, la question de l'adaptation à la diversité culturelle est peu abordée dans cette étude et se limite à deux éléments du questionnaire : le premier porte sur la réalité des familles et pourrait apporter quelques données concernant la spécificité des familles immigrantes et le second mesure l'adaptation de l'environnement à la réalité des enfants.

La recension des écrits nous a également permis de constater quels étaient les thèmes abordés tant par les milieux de recherche que par les milieux d'intervention et de dresser un premier bilan des défis à relever et des stratégies adoptées. En ce qui concerne l'adaptation des services

de garde à la présence immigrante, on note que les milieux gouvernementaux paraissent manifester peu de leadership, comme en témoigne l'absence presque totale de politiques et d'orientations officielles à cet égard. Toutefois, les diverses prises de parole constatées dans les revues de vulgarisation témoignent du fait que les milieux d'intervention se préoccupent, au contraire, de cette question. La recension a montré qu'ils appliquent eux-mêmes, au jour le jour ou dans leur réglementation interne, des mesures destinées à répondre à leurs besoins divers, que ceux-ci portent sur l'apprentissage de la langue, l'adaptation des activités éducatives et des stratégies d'accueil des nouveaux arrivants, l'embauche du personnel ou, de façon plus large, leur stratégie globale en matière d'adaptation à la diversité. Par conséquent, l'éducation interculturelle peut apparaître comme une pratique non pas généralisée mais soumise aux aléas des milieux et à leur degré d'ouverture respectif. Elle risque ainsi d'échapper à tout contrôle de la « qualité ». Par ailleurs, elle ne serait mise en application que dans les milieux à concentration forte ou modérée d'enfants immigrants et pourrait donc être vue comme une mesure de différenciation.

Du point de vue de l'expérience vécue par les différents acteurs – enfants, parents et éducatrices – et de leurs perceptions mutuelles, l'analyse des sources canadiennes et québécoises semble montrer des situations paradoxales. Les éducateurs et éducatrices portent un regard attendri sur les enfants immigrants auxquels ils semblent accorder une attention plus soutenue, mais ils se montrent plus critiques lorsqu'il s'agit de se prononcer sur leur niveau de développement psycho-émotionnel. Ils ont, à cet égard, tendance à blâmer les parents immigrants et à mettre en cause leur mode d'éducation. Par ailleurs, si la littérature, qu'elle émane de la recherche ou de témoignages, insiste largement sur la nécessité pour le personnel éducateur de bâtir une solide relation de collaboration avec les parents immigrants qui sont leurs principaux partenaires, d'un côté comme de l'autre, les acteurs de cette relation continuent d'éprouver de nombreuses difficultés à se rejoindre. Certes, la langue demeure une barrière importante à l'établissement d'un tel partenariat, mais les valeurs que les éducateurs et éducatrices comme les parents semblent défendre, notamment en matière d'éducation pour les premiers et de rapport aux institutions

pour les seconds, apparaissent comme le principal obstacle à l'établissement d'une réelle collaboration. C'est pourquoi, il est important de souligner l'existence de quelques interventions destinées à favoriser l'harmonisation des relations entre les familles immigrantes et les services de garde. Cependant, les interventions sont encore insuffisamment développées et semblent souvent implantées dans des quartiers où la présence immigrante est importante.

Cette problématique de la relation entre les familles immigrantes et le personnel éducateur nous amène également aux questionnements que continuent de soulever la formation initiale et la préparation des éducateurs et éducatrices à exercer dans un contexte pluriethnique. Alors qu'au Québec, le diplôme d'études collégiales a fait l'objet d'une réforme majeure, qui prévoit l'intégration d'une dimension interculturelle mais dont on ne connaît pas encore l'impact, la formation interculturelle des futurs éducateurs et éducatrices au Canada semble dépendre encore largement des établissements de formation et de l'offre de choix de cours. Dans ces deux contextes, les programmes d'éducation à la petite enfance leur permettront d'aborder, à un moment de leurs parcours, les problématiques liées au pluralisme mais dans de nombreux cas, cette sensibilisation ne sera pas directement rattachée au contexte des services de garde ni aux défis professionnels auxquels ils ou elles auront à faire face. De ce fait, il est probable qu'un nombre important de futurs éducateurs et éducatrices continuent de s'estimer mal préparés à exercer leurs futures fonctions en contexte pluriethnique.

En ce qui concerne la recension effectuée pour les États-Unis et l'Australie, celle-ci n'avait pas pour objet de couvrir l'ensemble des thèmes abordés par la littérature au Québec et au Canada. À ce titre, elle ne nous permet donc de comparer ni la fréquence plus ou moins importante avec laquelle ces thèmes sont abordés, ni les conclusions sur l'état de la situation des services de garde vis-à-vis de la présence immigrante. Toutefois, en sélectionnant des programmes particulièrement dynamiques, elle est susceptible d'enrichir la réflexion en cours au Québec et au Canada, et ce, d'autant plus que les contextes migratoires prévalant aux États-Unis et en Australie sont relativement similaires à ceux du Québec et du Canada.

Malgré les limites de la comparabilité cernées plus haut, le programme *Head Start* demeure, à notre avis, extrêmement pertinent, notamment en raison de son récent virage vers une plus grande prise en compte de la diversité ethnoculturelle. Les mesures qui y sont mises en œuvre illustrent le bien-fondé de diverses recommandations formulées dans la littérature québécoise ou canadienne portant sur l'adaptation des services de garde, en particulier en ce qui a trait à l'importance de respecter la langue maternelle des enfants, d'embaucher du personnel multiethnique, de favoriser une participation active des parents ou d'adapter le matériel pédagogique ainsi que les activités de façon qu'ils reflètent davantage la diversité ethnoculturelle de la société. De façon plus large, le programme *Head Start* nous confirme à quel point il est important que les services de garde, particulièrement dans le cas des enfants immigrants étant donné la multidimensionnalité des services qu'ils reçoivent, puissent se coordonner avec l'ensemble des ressources éducatives, sociales ou de santé au sein des communautés, ainsi que cela a déjà été amorcé à Montréal, par exemple, avec le CLSC Côte-des-Neiges.

Par ailleurs, le programme *Early Head Start*, et dans une certaine mesure le programme australien *Good Beginnings* qui s'inspire des mêmes idées, nous rappellent l'importance des services offerts directement aux familles, qui constituent des approches parallèles aux services de garde. Si ces programmes n'ont pas, à proprement parler, de vocation éducative, ils jouent un rôle non négligeable dans la socialisation des enfants et des parents et constituent, notamment à l'égard de ces derniers, une mesure importante puisqu'elle leur permet d'accéder à des ressources diversifiées, de bénéficier de l'aide de professionnels et du soutien d'autres parents. Aussi ces programmes peuvent-ils aider les parents à apprivoiser le milieu des services de garde et à saisir davantage le rôle attendu d'eux dans le développement social et la scolarisation future des enfants.

En ce qui concerne l'Australie, outre le programme *Good Beginnings* qui, comme nous l'avons signalé, est très proche des programmes *Head Start* et *Early Head Start* mais n'a pas fait l'objet d'une évaluation, on note un souci plus

affirmé – notamment grâce au recensement ou au programme d'autoévaluation de la qualité dans les services de garde en installation ou en milieu familial –, de faire un suivi systématique à la fois des usagers des services de garde afin d'en établir un portrait détaillé, mais également des pratiques et des stratégies qui sont mises en œuvre dans les services de garde dans les domaines de l'éducation, de la gestion ou de la collaboration avec les familles. Bien qu'au Québec on note des avancées à cet égard – le rapport sur la *Situation des centres de la petite enfance et des garderies au Québec* (MFE, 2002) en constitue un témoignage –, ces expériences australiennes sont, selon nous, des sources d'inspiration intéressantes puisque les problématiques liées à la présence immigrante et à l'adaptation culturelle en font partie intégrante.

### 6.2 Les pistes de recherche

Notre démarche de recension et d'analyse permet également de préciser diverses dimensions de l'adaptation des services de garde à la présence immigrante et de la formation interculturelle du personnel éducateur qui n'ont pas fait (ou qui ont peu fait) l'objet de recherches, alors même qu'elles sont essentielles à une meilleure compréhension et à une vision plus exhaustive de la réalité étudiée. Nous suggérons, à cet égard, quelques pistes de recherche envisageables.

- Un portrait sociodémographique actualisé des usagers des services de garde :
  - Nous n'avons pas trouvé d'étude récente qui brosse un portrait actualisé des enfants et des familles immigrants qui ont recours aux services de garde. Dans un contexte où la diversité ethnoculturelle est en croissance, il serait pertinent, à cet égard, d'établir au Québec, sur le modèle du recensement australien, un protocole de recherche qui permettrait notamment de savoir : 1) combien d'enfants immigrants sont inscrits dans les services de garde en installation, en milieu familial et dans les garderies ; 2) quel est leur âge ; 3) quelles sont leurs origines nationales et linguistiques ; 4) depuis quand leur famille habite au Québec ; 5) quelles sont les conditions économiques des familles immigrantes. Sur ce dernier point, on sait aussi que les nouveaux arrivants connaissent de plus

importantes difficultés d'insertion socio-économique dans les premières années de leur établissement au Québec : grâce à ces données, il serait possible de déterminer plus particulièrement la coïncidence entre immigration et défavorisation socioéconomique dans les services de garde du Québec, en particulier à Montréal, et de cibler plus précisément les milieux ayant des besoins spéciaux.

- L'accès aux services et les préférences des familles immigrantes pour les services de garde :
  - Un tel portrait sociodémographique permettrait aussi de dresser un bilan plus rigoureux de l'accessibilité des services de garde pour les familles immigrantes. Nous avons trouvé quelques études sur ce thème – Chang (1997) à Vancouver, Kilbride et Mehrunnisa (en cours) à Montréal et à Toronto – qui soulèvent des difficultés d'accès aux services. Par ailleurs, l'enquête de l'ISQ (2001) sur les besoins des familles en matière de services de garde fait ressortir la préférence des parents immigrants pour les services de garde en installation et à contribution réduite. Dans le contexte actuel, il serait utile de se demander s'il y a coïncidence entre la préférence des parents et l'accessibilité des services, sachant par ailleurs qu'au Québec l'offre de services de garde et l'accès universel au programme des services de garde à 5\$<sup>34</sup> ne réussissent pas pour l'instant à combler la demande (Tougas, 2002). Qu'en est-il des parents immigrants et quels arrangements éventuels trouvent-ils pour concilier leur présence sur le marché du travail et la garde de leurs enfants ?
  - Par ailleurs, on peut se demander jusqu'à quel point le choix d'une formule de service de garde par les parents immigrants est influencé par le désir des femmes immigrantes d'ouvrir un service de garde en milieu familial. Selon Doherty et autres (2000b), l'exploitation d'un service de garde est aussi l'occasion, pour plusieurs femmes, de gagner un revenu tout en s'occupant de leurs enfants. Dans ce contexte, il semble

donc légitime de se demander jusqu'à quel point les femmes immigrantes choisissent de devenir responsables de services de garde en milieu familial et quelles sont leurs motivations ? Dans quelle mesure un tel choix contribue-t-il à leur intégration sociale et professionnelle tout en facilitant l'intégration sociale et scolaire précoce de leurs enfants ? Quels avantages et quels effets négatifs un tel choix est-il susceptible d'avoir sur le bien-être des enfants ?

- Le point de vue des parents immigrants quant à leur participation :
  - À l'exception de la recherche de Bernhard et autres (1995), les publications présentent très rarement le point de vue des parents, privilégiant plutôt celui des éducatrices. Il est donc difficile de connaître l'appréciation des parents à l'égard des services et du rôle qu'ils doivent y jouer. À ce sujet, on peut rappeler que le programme australien d'auto-évaluation des services de garde accorde une place importante au point de vue des parents, puisque ceux-ci doivent participer à l'évaluation. Or, si comme nous l'avons vu au Québec et au Canada, les parents se disent conscients qu'on leur reproche de ne pas assez participer aux services, il nous semble également important de nous interroger sur la nature même de cette participation que l'on définit, à notre avis, assez rarement. S'agit-il, comme dans le cadre du programme *Head Start*, d'associer véritablement les parents aux activités éducatives et au processus de décision ?
  - De plus, aucune étude récente ne fait mention du degré de représentation des parents immigrants aux conseils d'administration ou aux comités de parents. Les seules informations que nous ayons pu compiler, à cet égard, viennent de l'enquête réalisée par l'OSGE (1994) en milieu montréalais. Depuis, les services de garde ont-ils adopté des stratégies particulières pour convaincre les parents de s'engager davantage ? Jusqu'à quel point les parents immigrants participent-ils aux prises de décisions et quelle influence exercent-ils sur les services de garde ?
- La formation et le perfectionnement du personnel éducateur et des gestionnaires de service :
  - Il y aurait lieu de faire une étude plus systématique, à l'échelle du Québec, des programmes de formation et de perfectionnement

---

34. Le tarif des places à contribution réduite est de 7\$ par jour depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2004.

## 6. Conclusion

---

offerts dans les établissements collégiaux et universitaires de formation, mais également par des organismes non gouvernementaux menant des activités de perfectionnement. Il serait pertinent d'examiner, à cet égard, dans quelle mesure ces programmes accordent une place aux questions de l'immigration, de la diversité ethnique et culturelle et des défis qu'ils posent pour les milieux de pratique, mais aussi de proposer une analyse des approches privilégiées et des contenus abordés.

- Au Québec, on peut également se demander quel sera l'impact, à moyen terme, du nouveau programme d'éducation à l'enfance et des compétences qu'il propose sur la préparation du personnel éducateur à travailler en milieu de garde pluriethnique.
- Les politiques internes :
  - Les services de garde au Québec se sont-ils dotés de politiques interculturelles internes pour assurer l'accueil et l'intégration des enfants immigrants ? Comment en a-t-on établi le contenu et comment s'appliquent-elles ? Quelles stratégies utilise-t-on pour renforcer la collaboration avec les parents ?
- Les services de garde monoethniques :
  - Il existe, au Québec comme ailleurs au Canada, des services de garde monoethniques mais on sait peu de choses sur ces derniers sinon que leur présence n'est pas liée

à celle des services de garde à but lucratif. Une étude plus systématique servirait à déterminer les facteurs qui contribuent à l'émergence de services de garde monoethniques, notamment l'effet de la dynamique démographique du quartier. Une telle étude permettrait aussi d'analyser les approches éducatives qu'ils privilégient.

- La juxtaposition des services de garde et de l'éducation préscolaire :
  - L'offre de services de garde au Québec s'inscrit dans un paysage complexe divisé entre, d'une part, les services de garde qui s'adressent aux enfants de 5 ans ou moins et, d'autre part, l'éducation préscolaire qui accueille aussi des enfants de 4 et 5 ans. Il y a donc nécessairement un âge où les deux milieux se superposent, notamment lorsque les enfants sont issus de milieux défavorisés ou fréquentent la classe d'accueil. En quoi consiste le suivi entre les services de garde et les écoles pour assurer une continuité dans le développement de l'enfant ? Quelles sont les relations qu'entretiennent les services de garde et les maternelles eu égard au fait qu'ils travaillent auprès des mêmes usagers ? Cette superposition des services a-t-elle des conséquences particulières sur les enfants immigrants ou venant de familles immigrantes ?





## Références citées

Le signe ♣ désigne le matériel pédagogique.

### Québec et Canada

- AUMAIS, N. (1997). *L'adaptation sociale de jeunes enfants âgés de 3 à 5 ans latino-américains et québécois de « souche » en relation avec le statut socio-économique de leur famille*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation, 169 p. **[Manitou/UQAM]**
- BAILLARGEON, M., et H. LAROUCHE (1998). *L'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- BEAULIEU, H., et C. LAVALLÉE (1992). *L'éducation interculturelle en T.E.S.G. C'est tout un programme !* Montréal : Cégep du Vieux-Montréal. **[Didacthèque/U. de M.]**
- BERNHARD, J. K. (1992). « Cultural Bias in Standard Tests of Mental Abilities ». *Multiculturalism*, vol. 14, n° 2/3, p. 53-55. **[CBCA Full Text]**
- BERNHARD, J. K. (1995). « Child Development, Cultural Diversity, and the Professional Training of Early Childhood Educators ». *Canadian Journal of Education*, vol. 20, n° 4, Fall, p. 415-436. **[ERIC]**
- BERNHARD, J. K., et H. A. SMITH (1997). « Teaching Human Development to Early Childhood Education Students : a Cultural-Contextual Perspective ». *Canadian Journal of research in early childhood education/Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, vol. 6, n° 1, p. 7-19. **[UQAM]**
- BERNHARD, J. K., J. GONZALEZ-MENA et P. CORSON (1997). « From Theory to Practice : A Home Visit Project for Future Early Childhood Practitioners ». *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, vol. 6, n° 2, May, p.157-159. **[ERIC]**
- BERNHARD, J. K., et M. FREIRE (1996). « Latino Refugee Children in Childcare : a Study of Parents and Caregivers ». *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education/Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, vol. 5, n° 1, p. 59-71. **[UQAM]**
- BERNHARD, J. K., et M.-L. LEFEBVRE (1998a). « Les parents d'origine migrante et les services de garde pour la petite enfance au Canada ». Dans L. S. Éthier et J. Alary (dir.). *Comprendre la famille* (p. 59-68). Actes du 4<sup>e</sup> symposium québécois de recherche sur la famille. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. **[auteures]**
- BERNHARD, J. K., et M.-L. LEFEBVRE (1998b). « Les parents d'origine migrante et les services de garde pour la petite enfance au Canada ». Dans A. Gervilla, M. Arreales, R. Galante et I. M. Martinez (dir.). *Familia y educación – Éducation familiale* (p. 665-671). Malaga : Universidad de Andalucia. **[auteures]**
- BERNHARD, J. K., M.-L. LEFEBVRE, G. CHUD et R. LANGE (1995). *Paths to Equity : Cultural, Linguistic and Racial Diversity in Canadian Early Childhood Education*. North York : York Press Lane inc. **[auteures]**
- BERNHARD, J. K., M.-L. LEFEBVRE, G. CHUD et R. LANGE (1996). « Linguistic Match Between Children and Caregivers ». *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education/Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, vol. 5, n° 2, p. 5-18. **[auteures]**
- BERNHARD, J. K., M.-L. LEFEBVRE, G. CHUD et R. LANGE (1997a). « The Preparation of Early Childhood Educators in Three Canadian Areas of Immigrant Influx : Diversity Issues ». *Canadian Children*, vol. 22, n° 1, p. 26-34. **[auteures]**

- BERNHARD, J. K., M.-L. LEFEBVRE, G. CHUD et R. LANGE (1997b). « Troubled Relationships in Early Childhood Education : Parents-Teacher Interactions in Ethnographically Diverse Child Care Settings ». *Early Education and Development*, vol. 9, n° 1, p. 5-26. **[auteurs]**
- BERTHIAUME, D. (1995). *Mémoire présenté pour la Garderie Autour du monde. Une école qui colle : états généraux sur l'éducation*. Montréal : La Garderie, 15 p. **[Catalogue/MFE]**
- ♣ BOURGEOIS, F. (1995-96). *Au cœur d'une planète*. Montréal : CLSC Saint-Henri, Garderie Genesis 87, Halte-garderie La garde des amis ; Halte-garderie Les petits grouilleux. vol. 1. [Guide] et vol. 2. [Guide d'adaptation du matériel de la mallette]. **[Didacthèque/U. de M.]**
- BOURQUE, R. (1993). *Les intervenants et intervenantes en service de garde : des professionnels de l'éducation et de l'intégration*. Session de formation en éducation interculturelle. Cahier des participants. Montréal : Ateliers C.I.P.C. **[Catalogue/MFE]**
- Campaign 2000 (2001). *The Early Childhood Development Initiative: a Vision for Early Childhood Development Services in Ontario*. Ontario Campaign 2000 Consultation paper. April. **[web]**
- Campaign 2000 (2002). *Diversity or Disparity? Early Childhood Education and Care in Canada (ECEC)*. Community Indicators Project Report. October. **[web]**
- CAMPBELL, P. (1992). « Multicultural Programming for Toddlers ». Toronto, Ont. *Multiculturalism*, vol. 14, n° 2/3, p. 75. **[CBCA Full Text]**
- Canadian Council of Social Development (2002). *The Progress of Canada's Children. 2002 Highlights*. **[web]**
- CARIGNAN, P. (1997). « Intervention en milieux défavorisés et pluriethniques : le point de vue des services à la famille et à l'enfance ». Dans F. V. Tochon (dir.). *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques* (p. 129-150). Presses de l'Université de Montréal, Université De Boeck. **[Didacthèque/U. de M.]**
- CHANG, S. C. (1997). *Child Care Needs of Chinese Immigrant Families in B.C. : a Case Study*, Vancouver, University of British Columbia, Centre for Human Settlements, 65 p. **[U. College of the Fraser Valley]**
- Childcare Resource and Research Unit (2000). *Early Childhood Care and Education in Canada. Provinces and Territories*. 4th edition. University of Toronto : Childcare Resource and Research Unit. **[web]**
- CHUD, G. (1992). « National Multicultural, Racism-Free, Bias-Free ECE Network ». *Multiculturalism*, vol. 14, n° 2/3. **[CBCA Full Text]**
- CHUD, G. (1998). « Éducation non discriminatoire. Un aperçu ». *Interaction*, vol. 12, n° 2, Été, p. 12-14. **[UQAM]**
- CHUD, G., et R. FAHLMAN (1992). « From Idea to Reality : a Developmental Framework for Multicultural Early Childhood Education ». *Multiculturalism*, vol. 14, n° 2/3, p. 61-63. **[CBCA Full Text]**
- CHUD, G., et R. FAHLMAN (1995). *Honoring Diversity within Child Care and Early Education: an Instructor's Guide*. For the Province of British Columbia, Ministry of Skills, Training and Labour and the Centre for Curriculum and Professional Development. Victoria, C.-B.: The Ministry. **[Amicus/B. N. du Canada]**
- CHUD, G., et R. FAHLMAN (1996). *Early Childhood Education for a Multicultural Society. A Handbook for Educators*. Vancouver : Pacific Educational Press. **[biblio]**
- CLARK, D., et R. SHIMONI (2000). « Anti-Bias Education and a Canadian National Identity : Is There a Connection ? ». *Canadian Journal of Research on Early Childhood Education*, vol. 8, n° 2, p. 55-59. **[CBCA Full Text]**
- CLEVELAND, G. H. (1990). *The Choice of Child Care Arrangements by Employed Mothers : Canadian Evidence and Policy Rationale (Women Workers)*. Thèse. University of Toronto. **[CRI]**

## Références citées

---

- COFFEY, C., et M.N. McCAIN (2002). *Commission on Early Learning and Child Care for the City of Toronto*. Final Report. Toronto : Children and Youth Action Committee. **[web]**
- CONDÉ-ICART, R. (1994). « Les enfants immigrants en garderie ». *Pensons famille*, vol. 5, n° 35, Janvier. **[web]**
- CORSON, P. (1994). « Anti-Bias Curriculum in Early Childhood Education : At the Nexus Between Home and School ». *Orbit*, vol. 25, n° 2, p. 39-40. **[CBCA Full Text]**
- CORSON, P. (1998a). *Anti-Bias Education in Early Childhood : Preparing Teachers for Diversity*. Thèse de doctorat. University of Toronto, 163 p. **[Dissertation Abstracts]**
- CORSON, P. (1998b). « Préparer les éducatrices de la petite enfance à la diversité ». *Interaction*, vol. 12, n° 2, Été, p. 31-32. **[UQAM]**
- CVM – Cégep du Vieux Montréal (2001). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Cégep du Vieux-Montréal*. [www.cvm.qc.ca/CEGEP/politique/interculturelle.htm](http://www.cvm.qc.ca/CEGEP/politique/interculturelle.htm)
- DITISHEIM, M. (1990). « Multi-ethnies... Multi-garderies : L'intégration des enfants immigrants dans les garderies ». *Petit à petit*, vol. 8, n° 6, p. 7-12. **[UQAM]**
- DOHERTY, G., D. S. LERO, H. GOELMAN, J. TOUGAS et A. LAGRANGE (2000a). *You Bet I Care! A Canada Wide Study on Wages, Working Conditions, and Practices in Child Care Centres*. Ontario: University of Guelph/Centre for Families, Work and Well-Being. **[web]**
- DOHERTY, G., D. S. LERO, H. GOELMAN, J. TOUGAS et A. LAGRANGE (2000b). *You Bet I Care! Caring and Learning Environments : Quality in Regulated Family Child Care Across Canada*. Ontario : University of Guelph/ Centre for Families, Work and Well-Being. **[web]**
- DOHERTY, G., D. S. LERO, J. TOUGAS, A. LAGRANGE et H. GOELMAN (2001). *You Bet I Care! Policies and Practices in Canadian Family Child Care Agencies*. Ontario : University of Guelph/ Centre for Families, Work and Well-Being. **[web]**
- DOTSCH, J. (1992). « Newcomer Preschool Children : Their Cultural and Linguistic Adaptation to Childcare Settings », *Multiculturalism*, vol. 14, n° 2/3, p. 24-26. **[CBCA Full Text]**
- DOTSCH, J. (1994). « Garde à l'enfance et nouveaux arrivants ». *Interaction*, vol. 8 n° 2, Été. **[UQAM]**
- DOTSCH, J. (1998). « Apprendre aux jeunes enfants la tolérance et le respect ». *Interaction*, vol. 12, n° 2, Été, p. 9-11. **[UQAM]**
- DROLET, C. (1994). « S'adapter à la diversité ». *Petit à petit*, Mars-avril, p. 8-10. **[biblio]**
- ESTABLE, A., et M. MEYER (1998). « Le racisme et les jeunes enfants ». *Interaction*, vol. 12, n° 2, Été, p. 24-28. **[UQAM]**
- FAHLMAN, R. (1992a). « Early Childhood Multicultural Services : An Overview and Comparison with Other Resource Center Models ». *Multiculturalism*, vol. 14, n° 2/3, p. 51-52. **[CBCA Full Text]**
- FAHLMAN, R. (1992b). « Multicultural Early Childhood Education : One Step at a Time ». *Multiculturalism*, vol. 14, n° 2/3, p. 7-8. **[CBCA Full Text]**
- FAHLMAN, R. (2002). « Qu'est-ce qu'on mange ce soir : des sushis ou des samosas ? » *Interactions*, vol. 14, n° 3, p. 26-27. **[web]**
- Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (1991/1996). *Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde*. FCSGE. **[web/FCSGE]**
- Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (2003). Programme de formation en garde familiale. FCSGE. **[web/FCSGE]**

- FPTECDA – Federal/provincial/territorial early childhood development agreement (2002a). *Early Childhood Development Activities and Expenditures: Government of Canada Report. 2001-2002*. Government of Canada: Human Resources Development Canada, Health Canada, Indian and Northern Affairs Canada. **[web]**
- FPTECDA – (2002b). *The Well-Being of Canada's Young Children. Government of Canada Report*. Government of Canada: Human Resources Development Canada, Health Canada, Indian and Northern Affairs Canada. **[web]**
- FRALICK, P. (1992). « Music in Multicultural Classroom ». *Multiculturalism*, vol. 14, n° 2/3, p. 46. **[CBCA Full Text]**
- FRASER, S. (1992). « Talk to Play and Play to Talk. A Multicultural Initiative ». *Multiculturalism*, vol. 12, n° 2/3, p. 27-30. **[CBCA Full Text]**
- FRIENDLY, M., et D. S. LERO (2002). *Social Inclusion for Canadian Children through Early Childhood Education and Care. Perspectives on Social Inclusion*. Working Papers Series. Laidlaw Foundation. **[web/laidlawfdn.org]**
- FRIESEN, B., et J. FRIESEN (1992). « Multiculturalism in Daycare: An Exploratory Study ». *Multiculturalism*, vol. 14, n° 2/3, p. 35-42. **[CBCA Full Text]**
- GALARNEAU, G., et C. DROLET (dir.) [1993]. *L'éducation interculturelle dans les services de garde, pour en savoir plus: recueil de textes et inventaire des ressources*. Montréal: Office des services de garde à l'enfance, Direction des communications, de la recherche et du développement, 112 p. **[Catalogue/MFE]**
- GIROUARD, N. (1998). « Processus de socialisation et éducation interculturelle des enfants d'âge préscolaire à la garderie ». *Science et comportement*, vol. 26, n° 2, p. 93-106. **[Repère]**
- GOELMAN, H., G. DOHERTY, D. S. LERO, A. LAGRANGE et J. TOUGAS (2000). *You Bet I Care! Caring and Learning Environments: Quality in Child Care Centres Across Canada*. Ontario: University of Guelph/Centre for Families, Work and Well-Being. **[web]**
- GOIRI, R. (1994). « Multiculturalisme. Plus que du symbolisme ». *Interaction*, vol. 8, n° 2, Été. **[UQAM]**
- GONZALEZ-MENA, J., et J. K. BERNHARD (1998). « La garde des nouveau-nés et des tout-petits hors de leur contexte familial: pour une continuité linguistique et culturelle ». *Interaction*, vol. 12, n° 2, Été, p. 14-16. **[UQAM]**
- GORDON, M. (2000). « Home Is where the Start Is. Parenting and Family Literacy Centres of the Toronto District School Board ». *Education Canada*, vol. 39, n° 4. **[UQAM]**
- Government of Alberta (2000a). *Children's Services. Business Plan 2002-05*. **[web]**
- Government of Alberta (2000b). *The Alberta Children and Youth Initiative (ACYI). 2000-2001 Annual Report*. **[web]**
- Government of British Columbia (2002). *British Columbia Early Childhood Development Action Plan: A Work in Progress*. **[web]**
- GREEY, M. (1994). *Honoring Diversity: A Cross-Cultural Approach to Infant Development for Babies with Special Needs*. Toronto: Centennial Infant and Child Center. **[Atrium/U. de M.]**
- HOPE IRWIN, S., D. S. LERO et K. BROPHY (2002) [traduction A. Pomerleau]. *Une question d'urgence. L'intégration des enfants qui ont des besoins spéciaux en garderie*. Breton Books.
- HOUSTON, M. W. (1992a). « First Things First: Why Early Childhood Educators Must Support Home Language Development ». *Multiculturalism*, vol.14, n° 2/3, p. 47-50. **[CBCA Full Text]**
- HOUSTON, M. W. (1992b). « Porridge for Breakfast: Determining Multicultural Policy and Practice for your ECE Program ». *Multiculturalism*, vol. 14, n° 2/3, p. 68-71. **[UQAM]**

## Références citées

---

- HOUSTON, M. W. (1995). « Raconte-moi une histoire et raconte-la moi encore une fois. Appuyer la littératie pour les enfants d'âge préscolaire issus de familles bilingues ». *Interaction*, Printemps, p. 32-35. **[web]**
- Institut de la statistique du Québec (2001). *Rapport d'enquête sur les besoins des familles en matière de services de garde éducatifs*. Préparé pour le ministère de la Famille et de l'Enfance. ISQ : Direction de la méthodologie et des enquêtes spéciales. **[web]**
- Institute for Early Childhood Education and Developmental Services (1993). *Development of a Multicultural Information and Instructional Service for Early Childhood Educators*. [s. l.] : Institute for Early Childhood Education and Developmental Services. **[Amicus/B. N. du Canada]**
- JACQUES, M. (1989). « Socialisation de l'enfant de famille immigrante : l'importance de la communication famille-garderie ». *Apprentissage et socialisation*, vol. 12, n° 4, p. 217-225. **[Repère]**
- JACQUES, M. (1993). *Communication famille-garderie et adaptation de l'enfant haïtien à ces deux contextes de socialisation*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Département des sciences de l'éducation, 308 p. **[Atrium/U. de M.]**
- KAISER, B., et J. S. RAMINSKY (1999). *Relations. D'après les documents de recherche du projet « Partenaires pour la qualité »*. Ottawa : Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. **[Manitou/UQ]**
- KILBRIDE, K. (1992). « Teacher Training for Multiculturalism : A Report on the Ryerson Multicultural Early Childhood Education Project ». *Multiculturalism*, vol. 14, n° 2/3, p. 12-14. **[CBCA Full Text]**
- KILBRIDE, K. (1998). « Les enfants aux origines multiples : une mise à l'épreuve de notre sensibilité, un élargissement de notre vision ». *Interaction*, vol. 12, n° 2, Été, p. 21-22. **[UQAM]**
- KILBRIDE, K. (2002). *Differences in Interactions of Teachers with Visible Minority Children in Preschool Settings*. Final Project Report. CERIS : Virtual Library. **[web/Metropolis]**
- KILBRIDE, K., M. CECH, J. GRAEME et R. FAHLMAN (1990). *Multicultural Early Childhood Education : A Resource Kit*. Toronto. **[Utlink/U. Toronto]**
- KYLE, I. J. (2000). « Towards a Framework for Integrating Early Childhood Development and Family Support Programs » , Part I. *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, vol. 8, n° 2, p. 21-36. **[CBCA Full Text]**
- LABROSSE, M. J. (s. d.). « À la garderie Autour du monde, l'intégration passe par le respect de l'enfant et de ses parents ». *Petit à petit*, vol. 10, n° 6, p. 9-11. **[biblio]**
- LAVALLÉE, C. (1997). « La formation des futures éducatrices en services de garde : point de vue interculturel ». Dans F. V. Tochon (dir.). *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieu défavorisés et pluriethniques* (p. 113-128). Presses de l'Université de Montréal, Université De Boeck. **[Didacthèque/U. de M.]**
- LAVALLÉE, C. (2000). « L'éducation interculturelle dans le programme de techniques d'éducation en services de garde ». *Pédagogie collégiale*, Mars, vol. 13, n° 3. **[web/Pédagogie collégiale]**
- LAVALLÉE, C., et M. Marquis (1999). *Éducation interculturelle et petite enfance*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval. **[Didacthèque/U. de M.]**
- LESCOP, F. (1993). « L'interculturalisme en service de garde ». *Petit à Petit*, vol. 12, n° 2, p. 10-13. **[biblio]**
- LOPEZ, J.-M. (1995). *Recherche sur la réduction du phénomène de l'anxiété chez les enfants d'immigrants, dans les services de garde en milieu familial reconnus par l'Agence Familigarde de Lasalle*. Rapport de recherche non publié. Avril. **[auteur]**



- LOPEZ, J.-M. (2000). *L'état des relations parents-responsables de services de garde en milieu familial, en contexte de milieux ethniques et défavorisés, dans les centres de la petite enfance de l'île de Montréal*. Mémoire de maîtrise en éducation interculturelle, Université de Sherbrooke. Montréal : Centre de la petite enfance La trottinette carottée. **[Didacthèque/U. de M.]**
- MCF – Ministry of Children and Family (1999). *Diversity Guidelines*. Government of British Columbia. **[web]**
- MCF (2000a). *Cultural Competency*. Government of British Columbia. **[web]**
- MCF (2000b). *Cultural Competency: Assessment Tool*. Government of British Columbia. **[web]**
- MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec (2000a). *Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme défini en objectifs et standards*. Gouvernement du Québec : Direction de l'enseignement collégial.
- MEQ (2000b). *Technique d'éducation à l'enfance. Programme d'études 322A0*. Gouvernement du Québec : Direction de la formation professionnelle et technique.
- MFE – Ministère de la Famille et de l'Enfance (1997-2003a). *Portail Politique familiale, assurance parentale, lois, règlements et orientations*. Site Internet du ministère. Gouvernement du Québec. **[web/MFE]**
- MFE (1997-2003b). *Le programme éducatif des centres de la petite enfance. Pour le développement de l'enfant*. Site Internet du ministère. Gouvernement du Québec. **[web/MFE]**
- MFE (2000). *Les exigences de formation des éducatrices et des éducateurs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. **[web/MFE]**
- MFE (2001a). *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance*. Gouvernement du Québec. **[web/MFE]**
- MFE (2001b). *Planification stratégique 2001-2004*. Gouvernement du Québec. **[web/MFE]**
- MFE (2002). *Situation des centres de la petite enfance et des garderies au Québec en 2001. Analyse des rapports d'activités 2000-2001 soumis par les services de garde*. Gouvernement du Québec. **[web/MFE]**
- MRCI – Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (2003). *Tableaux sur l'immigration au Québec. 1998-2002*. Gouvernement du Québec.
- O'CONNELL, V. (1998). « L'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux : les cinq A de l'anti-discrimination ». *Interaction*, vol. 12, n° 2, Été, p. 22-24. **[UQAM]**
- Office des services de garde à l'enfance (1991). *Mémoire présenté à la Commission parlementaire sur l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration : au Québec pour bâtir ensemble*. Québec, Assemblée nationale. **[Catalogue/MFE]**
- Office des services de garde à l'enfance (1994). *Enquête sur la diversité ethnoculturelle dans les services de garde en garderie et en milieu familial, et dans les agences de la région de Montréal*. Montréal : Office des services de garde à l'enfance, Direction des communications, de la recherche et du développement. **[Didacthèque/U. de M.]**
- PACINI, V. (1998). « Multi-Age Grouping in a Pluralistic Society ». *Interaction*, vol. 11, n° 4, p. 33-35. **[UQAM]**
- PALACIO-QUINTIN, E., et R. CODERRE (1999). *Les services de garde à l'enfance : influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant*. Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale. Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- PANCULESCU, G. (2001). *Intégration des parents et des enfants immigrants dans les centres de la petite enfance*. Travail dirigé en éducation. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Document non publié. **[auteure]**



## Références citées

---

- POMERLEAU, A., N. BIGRAS, R. SÉGUIN et G. MALCUIT. (1997). *L'échelle d'évaluation de l'environnement des nourrissons et des tout-petits*. Presses de l'Université du Québec.
- POTTER, A., et J. MARIE (1997). « Developing an Inclusive Approach to Preschool Education : A Discussion of Issues and Strategies, with Implications Focusing on Quebec ». *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, vol. 6, n° 2, May, p. 85-105. [UQAM]
- RHOMBERG, V. (1998). « Marche à suivre dans la mise en œuvre d'activités non-discriminatoires ». *Interaction*, vol. 12, n° 2, Été, p. 28-30. [UQAM]
- SAINT-PIERRE, M. H. (1998). *La prise en charge des enfants aux États-Unis. Présentation d'une recension informatisée des écrits* (sous la supervision de Renée B.-Dandurand). Montréal : INRS – Culture et Société et Université de Montréal, 65 p.
- SAINT-PIERRE, M. H. (2004). *L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde : Recension et synthèse des écrits* (sous la supervision de Renée B.-Dandurand). Québec, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, 107 p.
- Statistique Canada (2003). Recensement de 2001 : série « analyses ». *Portrait ethnoculturel du Canada : une mosaïque en évolution*. Gouvernement du Canada : Ministère de l'Industrie. N° 96F0030XIF2001008 au catalogue. [http://www.statcan.ca/cgi-bin/downpub/freepub\\_f.cgi](http://www.statcan.ca/cgi-bin/downpub/freepub_f.cgi) [web]
- SWINTON, M. (1998). *The Hamilton-Wentworth Community Action Program for Children (CAPC) Project : Local Evaluation of the Parents Helping Parents Program*. Hamilton : Social Planning and Research Council of Hamilton-Wentworth, 71 p. [CRI]
- TERRISSE, B., M.-L. LEFEBVRE, F. LAROSE et N. MARTINET (2000). *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieu socioéconomiquement faible*. Rapport final de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale. Sainte-Anne-des-Lacs : Éditions du Ponant. [auteur(e)s]
- The Settlement Directorate (2000). *Requirements Governing the Provision of Child-Minding Programs by a Service Providing Organization under the Language Instruction for Newcomers to Canada Program (Linc)*. Canada. Citizenship and Immigration Canada. [web]
- TIEIDE, D.T. (1996). *Les attitudes et les pratiques éducatives des parents d'enfants des communautés culturelles et québécoises francophones de souche (3 à 5 ans) en fonction de leur statut socio-économique*. Mémoire de maîtrise. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal. [Manitou/UQ]
- TOUGAS, J. (2002). *Reforming Quebec's Early Childhood Care and Education : The First Five Years*. University of Toronto : Childcare Resource and Research Unit. 87 p. [Muse/McGill]
- UNDERHILL, C. (1998). « Parlons multilinguisme ». *Interaction*, vol. 12, n° 2, Été, p. 16-17. [UQAM]
- ♣ VERLINDE, C., et L. TSCHONGO (1993). *Le tour du monde de Cacao*. Montréal : CEQ, 64 p. [Amicus/B. N. du Canada]
- WASTIE, S. (1994). « Supporting Families at Risk for Language Loss ». *Interaction*, vol. 8, n° 2, Été. [UQAM]
- WCCRC – Westcoast Child Care Resource Center (2003). *On-line Coaching Project. Working with Newcomer Families*. [web : [www.wstcoast.org](http://www.wstcoast.org)]
- WMDS – Westcoast Multicultural and Diversity Services (1998). *Welcoming Newcomer Families in Child Care Programs*. Vancouver : Westcoast Multicultural and Diversity Services. [web]
- WMDS – Westcoast Multicultural and Diversity Services (2000). « Des plats qui donnent matière à... comparaison ». *Interaction*, vol. 14, n° 3, Automne, p. 37. [web]

## **International**

- CARIGNAN, P. (1994). « Head Start : une source d'inspiration ». *Petit à petit*, Janvier-février, p. 11-12.
- Department of Family and Community Services (2000). *1999 Census of Child Care Services*. Commonwealth Child Care Support. Commonwealth of Australia.
- ESH-REP – Early Head Start/Research and Evaluation Project (2001a). *Early Head Start Research. Leading the Way. Characteristics and Early Experiences of Selected Early Head Start Programs (Birth to Three, 1996-2001)*. US Dept. of Health and Human Services.
- ESH-REP (2001b). *Building their Futures : How Early Head Start Programs are Enhancing the Lives of Infants and Toddlers in Low-Income Families*. US Dept. of Health and Human Services.
- ESH-REP (2002). *Making a Difference in the Lives of Infants and Toddlers and their Families : The Impacts of Early Head Start*. US Dept. of Health and Human Services.
- GAIL, E. J., et R. CHAZAN-COHEN (2000). *Celebrating Cultural and Linguistic Diversity in Head Start*. Commissioner's Office of Research and Evaluation and Head Start Bureau. US Dept. of Health and Human Services.
- Good Beginnings (2002). *Annual Report 2001-2002*. [www.goodbeginnings.net.au](http://www.goodbeginnings.net.au)
- GREIVE, V., et C. MALONEY (2000). « Empowering the Migrant Worker : The Childcare Assessment and Bridging Project ». Dans J. Hayden (dir.). *Landscapes in Early Childhood Education. Cross-National Perspectives on Empowerment. A Guide for the New Millennium* (p. 341-352). New York : P. Lang Press.
- HAYDEN, J. (1999). « Les difficultés d'une approche néo-libérale en matière de garde d'enfants ». *Interaction*, Automne, p. 26-29.
- Head Start Bureau (s.d.). *Multicultural Principles for Head Start Programs*. US Dept. of Health and Human Services.
- LESEMAN, P. P. M. (2002). *Early Childhood Education and Care for Children from Low-Income or Minority Backgrounds*. OECD.
- McGURK, H. (1996). *Child Care in a Caring Society*. Australian Institute of Family Studies.
- NCAC – National Child Care Accreditation Council (2001a). *Quality Improvement and Accreditation System. Source Book*. Surrey Hill : NCAC.
- NCAC (2001b). *Quality Improvement and Accreditation System. Handbook*. Surrey Hill : NCAC.
- NCAC (2001c). *Quality Improvement and Accreditation System. Self-study Report*. Surrey Hill : NCAC.
- NCAC (2001d). *Family Day Care Quality Assurance. Work Book*. Surrey Hill : NCAC.
- NCAC (2001e). *Family Day Care Quality Assurance. Self-Study Report*. Surrey Hill : NCAC.
- Press et Hayes (2000). *The OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy. Australian Background Report*. Commonwealth Government of Australia.
- VANGELISTA, A. (1999). *National Parenting Project. Commonwealth Report. Primary Professional Home Visiting Program*. [www.goodbeginnings.net.au](http://www.goodbeginnings.net.au)
- WISE, S., et A. SANSON (2000). *Child Care in a Cultural Context. Issues for New Research*. Research paper n° 2, Décembre. Australian Institute of Family Studies.

## Autres références pertinentes

Le signe ♣ désigne le matériel pédagogique.

Alberta Education (1998). *First Things First, Our Children: Agenda for Opportunity*. Edmonton, Alberta Education, 14 p. **[web/draweb2.library.ualberta.ca]**

♣ DEBOER, K. (1993). *Multicultural Activities: Curriculum Craft Book for Children 3-8 Years Old*. Waterloo, Ontario: Roylco, 32 p. **[Amicus/B. N. du Canada]**

FENTON-SMEDTS, H., et S. BALASKO (1994). *Multiculturalism in Child Care: Phase One*. Final Report. Winnipeg: Manitoba Child Care Association. **[biblio]**

FITZELL, J. (2001). *We're More Alike Than Different. Feltboard Stories for Anti-bias Curriculum in Early Childhood Programs*. Vancouver: Westcoast Multicultural and Diversity Services. **[web]**

KILBRIDE, K. (1997). *Include Me Too! Human Diversity in Early Childhood*. Toronto: Harcourt Brace Canada. **[Utlink/U. Toronto]**

KOULER, M. (1991). *Childhood. A Multicultural View*. Toronto: Little, Brown New Cie. **[biblio]**

KYLE, I., et M. KELLERMAN (1998). *Case Studies of Canadian Family Resource Programs: Supporting Families, Children and Communities*. Ottawa: Canadian Association of Family Resource Programs. **[biblio]**

LAGRANGE, A., D. CLARK et E. MUNROE (1994). *Culturally Sensitive Child Care: The Alberta Study*. Edmonton: Alberta Association for Young Children. **[biblio]**

LEBEL, M. (1994). Alimentation, groupes ethniques et garderies. *Diététique en action*, vol. 7, n° 4, Printemps, p. 8-10. **[Repère]**

LINSCHOTEN, L. J. (1994). *Beyond the Words... In Search of Meaning: Strategies Used by Preschool L2 Acquirers in Multilingual Daycare Settings*. Thèse. Montréal: Concordia University, 142 p. **[CRI]**

♣ Office of the Commissioner of Official Languages (2001). *The Magic Mural (Electronic Resource)*. Canada. **[Catalogue/SFU]**

PERRELLA-CLINE, E. (s. d.). *The Global Playroom: An Activities Guide for Teachers and Parents: Intended for Children Age 3 to 6*. Canadian International Development Agency, Canadian UNICEF Committee, Children International Learning Centre, 38 p. **[Amicus/B. N. du Canada]**

♣ PETRIE, M. (1992). *Early Childhood Multicultural Services' Annotated Bibliography of 100 Multicultural Books for Young Children*. Vancouver: Early Childhood Multicultural Services, 141 p. **[Amicus/B. N. du Canada]**

POSTERKI, J. E. (1994). *The World's Children in Toronto Day Care: Portraits of Four Child Care Centres (Canada)*. Toronto, University of Toronto, 243 p. **[Utlink/U. Toronto]**

♣ WALKEY, I. (1999). *Internationalizing the Curriculum: Early Childhood Education: Instructor Guide*. For the Province of British Columbia, Ministry of Advanced Education, Training and Technology and the Centre for Curriculum, Transfer and Technology. Victoria, B.C.: The Ministry, 40 p. **[Amicus/B. N. du Canada]**

♣ WALKEY, I. (1999). *Internationalizing the Curriculum: Early Childhood Education: Student Manual*. For the Province of British Columbia, Ministry of Advanced Education, Training and Technology and the Centre for Curriculum, Transfer and Technology. Victoria, B.C.: The Ministry, 84 p. **[Amicus/B. N. du Canada]**

- ♣ WALKEY, I. (2002). *Internationalizing the Curriculum (Sound Recording) : Early Childhood Education : Student Manual*. For the Province of British Columbia, Ministry of Advanced Education, Training and Technology and the Centre for Curriculum, Transfer and Technology. Vancouver : B.C. College and Institute Library Services. **[Amicus/B. N. du Canada]**
- WASTIE, S. (1996). *Transcultural Book-Sharing : Significance for Families Within a Linguistically Diverse, Inner City Preschool*. Canadian theses M.A. on microfiche, Simon Fraser University, Faculty of Education. **[Catalogue/SFU]**