

**ACTIONS INTERCULTURELLES DE DÉVELOPPEMENT ET D'ÉDUCATION**

**DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA**  
**Programme de partenariats en développement social**

**POUR FAVORISER UNE INCLUSION SOCIALE DES ENFANTS IMMIGRANTS  
DE MOINS DE SIX ANS ET DE LEURS FAMILLES EN ESTRIE**

**Impact des difficultés d'inclusion sociale des familles immigrantes  
sur le développement et le bien-être des enfants (Volet A de la recherche)**

**– RAPPORT DE RECHERCHE –**

**Nicole Chiasson, chercheure principale, Université de Sherbrooke**

**Mohamed Soulami, directeur de projet, Actions interculturelles**

**Claudia Morel, chargée de projet, Actions interculturelles**

**Roxana Rivas, assistante de recherche, Actions interculturelles**

**Patrick Gosselin, analyse des données, Université de Sherbrooke**

**Décembre 2007**

<b>Responsable de projet</b>	Actions interculturelles de développement et d'éducation (AIDE) 10, rue Wellington Nord, bureau 300 Sherbrooke (Québec) J1H 5B7
<b>Directeur de projet</b>	Mohamed Soulami, Actions interculturelles
<b>Rédaction</b>	Nicole Chiasson, chercheure principale, Université de Sherbrooke
<b>Équipe de recherche</b>	Nicole Chiasson, chercheure principale, Département de psychologie, Université de Sherbrooke Claudia Morel, chargée de projet, Actions interculturelles Roxana Rivas, assistante de recherche, Actions interculturelles Patrick Gosselin, analyste, Département de psychologie, Université de Sherbrooke
<b>Ont collaboré au projet</b>	<i>En tant que partenaires</i> Bureau Coordonnateur du CPE Carrosse-Citrouille Bureau Coordonnateur du CPE Fleurimont Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) Corporation de développement communautaire de Sherbrooke (CDC de Sherbrooke) CPE Balan mousse CPE L'arche de Noé CPE L'espièglerie CPE Les amis du globe CSSS Institut universitaire de gériatrie de Sherbrooke Fédération des communautés culturelles de l'Estrie (FCCE) Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) Office municipal d'habitation de Sherbrooke (OMH de Sherbrooke) Regroupement des centres de la petite enfance des Cantons de l'Est (RCPECE) Service d'aide aux Néo-Canadiens (SANC) Ville de Sherbrooke  <i>Pour la cueillette des données</i> Fédération des communautés culturelles de l'Estrie (FCCE) Regroupement des centres de la petite enfance des Cantons de l'Est (RCPECE) Service d'aide aux Néo-Canadiens (SANC) Services éducatifs à l'enfance
<b>Projet financé par</b>	Ressources humaines et Développement social Canada Programme de partenariats en développement social

## RÉSUMÉ

Peu de recherches portent sur l'impact de l'immigration sur le développement des enfants en bas âge. De nature exploratoire, la présente recherche comporte deux phases distinctes réalisées sur ce sujet, en Estrie, au Québec. La première phase consiste en une recherche qualitative menée auprès de parents immigrants d'origines diverses et du personnel éducateur de centres de la petite enfance (CPE). Il s'en dégage de l'information sur les raisons pour lesquelles les parents inscrivent leur enfant en CPE, sur les préoccupations qu'ils peuvent avoir à cet égard et, notamment, sur des difficultés de communication dues à la barrière linguistique. Sur ce plan, nous constatons que la communication semble surtout se déployer en fonction de la transmission d'informations aux parents. En ce qui a trait aux différences culturelles, on constate parfois un écart entre les visées des parents et celles du personnel éducateur. La deuxième phase de recherche consiste en une recherche quantitative visant à déceler si la situation des parents a un effet sur le développement de l'enfant aux plans moteur, cognitif et socioaffectif. Pour ce faire, 79 enfants âgés de 2 à 5 ans ont été évalués tant par leurs parents que par une éducatrice ou un éducateur significatif. D'une part, il s'en dégage que le niveau d'éducation des parents, leur niveau d'intégration et le fait qu'ils parlent ou non la langue de la société d'accueil semblent jouer un rôle dans le développement de l'enfant : plus les parents ont un niveau élevé d'éducation, plus ils se disent intégrés ou plus ils disent parler français, moins il y a de difficultés potentielles de développement chez les enfants, notamment aux plans cognitif et socioaffectif. D'autre part, les réponses à des questions visant à connaître la situation des parents immigrants participant à la recherche permettent de constater : que la grande majorité d'entre eux vivent en couple; qu'un sentiment de sécurité, l'inscription des enfants dans un CPE ou une école et l'emploi sont les principaux facteurs qui ont contribué à leur intégration; et que les problèmes financiers et la non reconnaissance des diplômes étrangers et de l'expérience de travail à l'extérieur du Canada sont des obstacles majeurs d'intégration. Les résultats revêtent d'importantes limites de généralisation considérant surtout l'échantillon restreint et l'absence d'un groupe de contrôle dans le devis de recherche. Malgré ces limites, les résultats peuvent servir de tremplin à l'élaboration de recherches futures visant à comprendre l'expérience migratoire et l'impact potentiel de l'immigration sur les enfants d'âge préscolaire.

**Mots-clés :** immigration, immigrants, intégration, inclusion sociale, enfants, préscolaire, centre de petite enfance, développement



## TABLE DES MATIÈRES

Résumé .....	i
Introduction .....	1
Objectif général du présent projet de recherche .....	4
Deux phases de recherche avec leurs visées particulières .....	4
Recension des écrits .....	5
L'inclusion sociale .....	5
Inclusion sociale et loisirs chez les enfants .....	7
Familles vulnérables .....	8
La pauvreté .....	8
Santé mentale .....	11
Le stress post-migratoire .....	12
Des problèmes liés aux relations dans le couple .....	13
Des problèmes liés au rôle parental .....	13
Impacts de ces facteurs sur les enfants .....	14
Des forces manifestes chez les personnes immigrantes .....	15
Intervenants et parents : des points de mire différents .....	16
Partenariat avec les parents .....	17
Les barrières au partenariat .....	18
Stratégies de partenariat .....	19
L'offre d'ateliers de formation .....	21
L' <i>empowerment</i> .....	21
Le développement de l'enfant .....	22
La socialisation .....	24
Phase I : recherche qualitative .....	25
Méthodologie .....	26
Échantillons .....	26
Cueillette d'information .....	26
Traitement de l'information .....	27
Résultats .....	27
Les motifs d'inscription d'un enfant dans un CPE et constats .....	28
L'arrivée de l'enfant au CPE .....	29
La relation entre les parents et l'éducatrice .....	30
La transmission d'informations aux parents .....	30
Des valeurs et différences culturelles .....	31
Le suivi à la maison .....	32
Le développement de l'enfant comme visée .....	33
L'évaluation de l'enfant au CPE .....	34
Défis et besoins des éducatrices .....	35
Observations de forces positives de la part des éducatrices .....	36
Pratiques d'inclusion sociale .....	37
L'apprentissage du français .....	39
Le désir d'implication des parents .....	40
L'inclusion sociale des parents telle qu'ils la perçoivent .....	40

Validation de questions en vue de leur utilisation subséquente .....	41
Phase II : recherche quantitative .....	43
Méthodologie .....	43
Échantillon .....	43
Recrutement des parents .....	44
Instruments de cueillette de données .....	46
Passation du questionnaire .....	48
Analyse des données .....	49
Résultats .....	49
1. La situation familiale et l'intégration au Québec .....	49
2. Évaluations différentes des parents et des éducateurs et éducatrices .....	51
3. Liens entre divers aspects de la situation familiale et le développement de l'enfant .....	52
4. Les résultats d'analyses corrélationnelles .....	53
Discussion .....	55
La communication : indispensable mais incomplète .....	57
Des efforts spontanés visant l'inclusion et l'ouverture à la différence .....	58
L'apprentissage du français, langue seconde .....	59
L'inclusion sociale des parents .....	60
La situation familiale et le développement de l'enfant .....	61
Deux points de vue : l'évaluation des parents comparativement à celle du personnel éducateur .....	62
Le développement de l'enfant : un processus holistique .....	63
Limites méthodologiques .....	63
Conclusion .....	64
Références bibliographiques .....	67

Annexe : Indices de développement utilisés dans les questionnaires, selon chaque groupe d'âge



## Liste des tableaux

Tableau 1	Indicateurs de développement chez les enfants âgés de 2 à 5 ans
Tableau 2	Perceptions des parents à l'égard des facteurs qui contribuent ou nuisent à l'inclusion sociale
Tableau 3	Répartition des âges des enfants dont divers aspects de développement ont été évalués
Tableau 4	Variables descriptives des situations familiales des parents ayant participé à la recherche
Tableau 5	Résultats des analyses corrélationnelles sur les pourcentages d'alarmes ou de mises en garde aux plans moteur, cognitif et socioaffectif, en fonction de l'évaluation des parents
Tableau 6	Résultats des analyses corrélationnelles sur les pourcentages d'alarmes ou de mises en garde aux plans moteur, cognitif et socioaffectif, en fonction de l'évaluation des éducateurs





## **POUR FAVORISER UNE INCLUSION SOCIALE DES ENFANTS IMMIGRANTS DE MOINS DE SIX ANS ET DE LEURS FAMILLES EN ESTRIE**

La société canadienne est marquée depuis la fin du vingtième siècle par une croissance de personnes nées à l'étranger et leurs descendants (Scott, Selbee et Reed, 2003). Selon le recensement effectué en 2006, 6 186 950 personnes sont nées à l'étranger, soit le cinquième (19,8 %) de la population totale du pays et la plus forte proportion enregistrée en 75 ans. Elle est d'ailleurs à l'origine des deux tiers de la croissance démographique du Canada au cours des cinq années précédant ce dernier recensement, soit entre 2001 et 2006. Aussi, de ce nombre, 1 109 980 personnes sont d'immigration récente (18 %), c'est-à-dire de personnes ayant immigré au cours de cette période quinquennale précédant le recensement (Statistique Canada).

Pour sa part, avec 11,5 % de sa population totale étant issue de l'immigration dont près du quart (23 %) est d'arrivée récente, la société québécoise se transforme d'une société francophone dite « tricotée serrée » en une société pluriculturelle. Cela peut sembler être une proportion négligeable mais c'est le rythme de croissance au cours des dernières décennies qu'il faut regarder. Le poids relatif de la population immigrée dans la population québécoise totale est passé de 9,4 % en 1996 à 9,9 % en 2001 puis à 11,5 % en 2006 (Statistique Canada). D'après l'ensemble des données du Recensement de 2006, Statistique Canada affirme que « le taux de croissance des personnes nées à l'étranger au cours des cinq dernières années [2001 -2006] a été plus élevé au Québec que dans toute autre province du pays ».

Contrairement à ce que des personnes peuvent croire, le phénomène de changement du profil ethnique de la population québécoise n'est pas réservé au grand centre urbain qu'est Montréal. Si 20,6 % de sa population est composé d'immigrantes et d'immigrants dont un peu plus du cinquième (22 %) sont d'arrivée récente, on retrouve des proportions supérieures en région, en ce qui a trait aux personnes d'arrivée récente. Ainsi, bien que les personnes nées à l'étranger composent seulement entre 2 % et 9 % des populations de la ville de Québec (3,7 %), de Sherbrooke (5,6 %), de Gatineau (8,7 %) ou de Trois-Rivières (2,2 %), ces villes ont respectivement 32 %, 37 %, 25 % et 35 % de leur population immigrante qui est composée de personnes s'étant installées au Québec au cours des cinq années précédent le Recensement de 2006 (Statistiques Canada).

Notons que la population immigrée représente une structure d'âge différente de celle de l'ensemble de la population canadienne, car sa descendance née au pays est comptabilisée parmi les natifs et non parmi les effectifs de la population immigrée. Selon l'information fournie par Statistique Canada suite au Recensement de 2006 :

quelque 223 200 nouveaux arrivants étaient des enfants âgés de 14 ans ou moins, soit le cinquième des immigrants récents au Canada. Cette proportion s'apparente à la population des enfants âgés de 14 ans ou moins nés au Canada, soit 21 %.<sup>1</sup>

Alors que le gouvernement du Québec (1991) mise sur l'immigration pour assurer sa croissance démographique et économique, la société, à travers ses différentes institutions, doit relever les défis rattachés à ces enjeux démographiques. Cependant, peu d'entre elles sont préparées à comprendre les divers phénomènes imbriqués à ces enjeux et à les gérer pour le mieux-être de notre société en mouvance. Certes de nombreux efforts sont déployés en ce sens, surtout en ce qui a trait à l'accueil, l'installation et l'intégration des nouveaux arrivants. Répertoire l'ensemble des actions visant l'intégration des personnes immigrantes n'étant aucunement une visée du présent projet de recherche, nous nous contentons de souligner, à titre d'exemple, la politique municipale d'accueil et d'intégration des immigrants adoptée en 2004 par la Ville de Sherbrooke, en Estrie au Québec.

Les actions sont surtout dirigées vers la population adulte. Néanmoins, pour les enfants d'âge scolaire, le milieu de l'éducation a mis sur pied des classes d'accueil pour les élèves allophones où l'apprentissage du français y est une cible prioritaire. Souvent, les enseignantes et enseignants reçoivent de la formation en matière de diversité culturelle (Chiasson, 1998). Mais qu'en est-il des enfants en bas âge, notamment ceux qui fréquentent les garderies, maintenant connues sous l'appellation Centres de la petite enfance (CPE) au Québec<sup>2</sup>? Nos contacts avec des éducatrices et éducateurs en milieu de garde révèlent que ceux-ci questionnent parfois leur rôle auprès d'enfants de parents nés à l'étranger qui s'intègrent à leurs groupes.

En se tournant vers les écrits scientifiques pour comprendre l'impact potentiel de l'immigration sur le développement des enfants, force est de reconnaître une absence *quasi-*totale d'études sur le sujet, notamment chez les enfants d'âge préscolaire. Dans le cadre d'une

---

<sup>1</sup> Aucun chiffre relatif aux groupes d'âge de moins de 14 ans n'était accessible.

<sup>2</sup> « 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), offrent des services de garde en installation et en milieu familial » (Ciceri, McAndrew et Bourguignon, 2004).

recension des écrits québécois, canadiens et internationaux portant sur l'intégration des enfants immigrants ou de familles immigrantes dans le service de garde, Ciceri, McAndrew et Bourguignon (2004) n'ont repéré que 17 articles scientifiques et chapitres de livre sur le sujet. En outre, ces auteures ont constaté que la majorité des ouvrages sur le sujet ont été publiés entre les années 1990 et 1995. Bien que ces ouvrages apportent un éclairage sur les défis que doivent relever les services de garde en matière d'accueil des enfants immigrants, sur les relations du personnel éducateur avec les familles immigrantes et sur l'adaptation des pratiques en vue d'une plus grande prise en compte de la diversité ethnique, culturelle et linguistique, ils laissent dans l'ombre toute question relative au développement de l'enfant. Notons que le rapport d'une vaste revue de littérature menée aux États-Unis d'Amérique (Hernandez et Charney, 1998) confirme ce constat :

*The health and development of children in immigrant families are severely understudied issues. Little attention has been paid to them in studies of immigrants and their assimilation, and they have been virtually invisible in the developmental research literature* (p. 22).

Ces auteurs soulignent également que les quelques études visant les enfants issus d'un processus migratoire s'attardent à des groupes ethniques spécifiques. Ils concluent que les stratégies d'adaptation et le développement des uns et des autres varient grandement d'un groupe à l'autre et que la recherche ciblant les déterminants de ces variations ou la juxtaposition des résultats avec les données empiriques sur les enfants nés aux États-Unis de familles elles-mêmes nées aux États-Unis n'en est qu'à ses tout débuts. Enfin, dans les écrits produits aux États-Unis, un focus prédominant a été mis sur les enfants des communautés noires (Hernandez et Charney; Spencer, 2006).

Par ailleurs, il y a un accord dans la communauté scientifique – et certainement aussi chez les acteurs terrain- pour dire que l'immigration est une source importante de stress (Hernandez et Charney, 1998). Cependant, les conditions entourant le trajet migratoire et l'expérience même de migration varient grandement, tout comme leur impact tant sur les parents que sur les enfants. Aussi, les chercheurs soulignent qu'une attention doit être portée « sur les histoires rattachées au trajet migratoire, sur les normes sociales et traditions culturelles, tant chez les nouveaux arrivants que dans les communautés d'accueil, ainsi que sur les changements au niveau des rôles socio-familiaux qui accompagnent bien souvent l'expérience migratoire » (Hernandez et Charney, p.

30). Il importe aussi, selon Hernandez et Charney, de s'attarder non seulement aux conséquences négatives et aux tensions évidentes de l'immigration et de l'adaptation culturelle, mais aussi aux réussites d'adaptation chez, selon eux, une majorité d'enfants (p. 31).

## **OBJECTIF GÉNÉRAL DU PROJET DE RECHERCHE**

Sensibles aux demandes de soutien exprimées par des éducatrices et éducateurs de CPE, interpellés par des commentaires d'acteurs terrain à l'effet que des jeunes enfants immigrants semblent afficher à leur arrivée à l'école des problèmes de développement et d'adaptation, et ne trouvant pas de résultats de recherche clairs pour orienter nos interventions, nous avons choisi de mener une recherche auprès d'enfants d'âge préscolaire, soit des enfants âgés entre 2 et 5 ans qui fréquentent des CPE. Considérant le peu de données empiriques sur l'impact de l'immigration sur le développement des enfants ainsi que notre désir de cerner la réalité telle qu'elle se développe sur le territoire estrien, nos visées sont de nature exploratoire. Elles s'articulent autour de l'objectif suivant : connaître l'impact potentiel des difficultés d'inclusion sociale des familles immigrantes sur le développement et le bien-être des enfants immigrants âgés entre 2 et 5 ans, en Estrie, notamment à Sherbrooke.

### **Deux phases de recherche avec leurs visées particulières**

Une première phase de travail réalisée dans le cadre de ce projet est une recherche qualitative menée auprès de parents de familles immigrantes et d'éducateurs et éducatrices. Celle-ci avait pour but de mieux comprendre l'expérience propre à chacune de ces parties impliquées dans le développement des petits enfants. En outre, les données recueillies ont servi à la construction d'un questionnaire permettant de recueillir subséquemment des données auprès d'un échantillon plus large de personnes et pouvant être soumises à des analyses statistiques descriptives et inférentielles.

Une cueillette de données pouvant être compilées quantitativement constitue la deuxième phase du projet de recherche. Cette cueillette visait d'une part la connaissance de facteurs liés à l'expérience d'intégration des familles et, d'autre part, l'évaluation du développement chez les

enfants aux plans moteur, cognitif et socioaffectif. Tant les parents que les éducateurs et éducatrices ont communiqué leurs observations à ces égards.

Afin de bien saisir les résultats de la présente recherche et d'en faire une utilisation judicieuse, il est essentiel de pouvoir les situer dans le contexte propre de l'immigration et de l'inclusion sociale. Aussi, avant de procéder à la description des différentes phases de travail de ce projet et des résultats qui s'en dégagent, nous souhaitons présenter les diverses facettes explorées dans le cadre d'une recension des écrits pertinents à notre objet de recherche. Il nous semble en effet important de contribuer à une compréhension générale des phénomènes qui peuvent influencer l'adaptation chez les uns et l'intervention chez les autres.

## **RECENSION DES ÉCRITS**

L'immigration et son impact potentiel sur les enfants sont des sujets multidimensionnels et complexes. Les pages qui suivent présentent différentes connaissances et visées qu'il nous semble utile de mettre en perspective pour une meilleure compréhension du sujet et pour servir d'assises aux interventions qui pourraient suivre la présente recherche. Sera traitée en premier lieu la notion même d'inclusion sociale, suivie par un regard porté sur la vulnérabilité des familles immigrantes. En contrepartie, leurs forces seront également exposées. Brièvement, sera ensuite exposé le fait que le regard porté sur une réalité peut différer, selon qu'on la regarde du point de vue parental ou du point de vue professionnel. Puis, nous nous attarderons sur un principe de collaboration recommandé par les experts, celui du partenariat. Enfin, les indicateurs d'un développement normal de l'enfant seront exposés ainsi que quelques notions relatives à son processus de socialisation.

### **L'inclusion sociale**

L'inclusion sociale réfère à des notions d'appartenance, d'acceptation et de reconnaissance. Les travaux réalisés par la Fondation Laidlaw<sup>3</sup> (Omidvar et Richmond, 2002, 2003) révèlent que l'inclusion sociale reflète une approche proactive et qu'elle « exige la

---

<sup>3</sup> La Fondation Laidlaw a commandité une série de travaux dans le but d'étudier plusieurs aspects de l'inclusion sociale. Elle cherche ainsi à attirer l'attention sur les nouvelles réalités et les nouvelles manières de comprendre dont il faut tenir compte pour le développement d'une politique sociale et la création d'une société juste et saine.

validation de la reconnaissance de la diversité ainsi que la reconnaissance de la similitude des expériences vécues et des aspirations partagées par les individus, bien évidentes dans le cas des familles ayant des enfants » (2003, p. 7). Ces mêmes travaux ont permis d'identifier cinq pierres angulaires de l'inclusion sociale que nous rapportons ici, en soulignant certains éléments qui semblent plus pertinents dans le cadre du présent projet.

1. **Reconnaissance valorisée.** Conférer la reconnaissance et le respect aux individus et aux groupes. Cela comprend la reconnaissance des différences dans le développement des enfants; l'aide aux écoles de la communauté qui sont sensibles aux différences de cultures et de genre; et l'élargissement de la notion d'inclusion pour englober la *valeur commune* au moyen de programmes universels comme les soins de santé.
2. **Développement humain.** Nourrir les talents, les savoir-faire, les capacités et les choix des enfants et des adultes pour qu'ils valorisent leur propre vie et contribuent à la société de manière que les autres et eux-mêmes trouvent digne d'intérêt. Par exemple : conditions d'apprentissage et de développement pour tous les enfants et adultes; programmes communautaires de garderie et de loisirs pour les enfants qui favorisent la croissance et les défis plutôt que le simple gardiennage.
3. **Participation et engagement.** Avoir le droit et l'aide nécessaire pour prendre des décisions et participer à la prise de décisions affectant soi-même, sa famille et sa communauté, et s'engager dans la vie communautaire. Par exemple : engagement des jeunes et contrôle des services pour la jeunesse par les jeunes; participation des parents aux décisions concernant les programmes d'études et le placement de leurs enfants; engagement des citoyens dans les prises de décision municipales; participation à la vie politique.
4. **Proximité.** Partager les espaces physiques et sociaux pour fournir des occasions d'interaction et réduire les distances qui séparent socialement les individus. Cela comprend les espaces publics partagés comme les parcs et les bibliothèques, les quartiers à revenus mixtes, et les écoles et les classes intégrées.
5. **Bien-être matériel.** Disposer du matériel et des ressources nécessaires pour permettre aux enfants et à leurs parents de participer pleinement à la vie de la

communauté, c'est-à-dire habiter des endroits sûrs et sécuritaires, et disposer d'un revenu adéquat.

Pour les familles immigrantes, l'inclusion sociale se traduit donc par une participation pleine et égale dans les domaines sociaux, culturels et politiques de la vie au sein de leur nouvelle communauté d'appartenance. Pour y arriver, il doit y avoir un effort collectif dirigé vers l'élimination des barrières qui conduisent à l'exclusion dans l'un ou l'autre de ces domaines. Soulignons qu'une barrière majeure à l'inclusion est la difficulté que rencontrent les personnes immigrantes d'intégrer le marché du travail. De nombreux écrits résultant de recherches sur l'intégration des personnes immigrantes exposent cette difficulté persistante et croissante, surtout pour les nouveaux arrivants, tel que le souligne le rapport de la Fondation Laidlaw (Omidvar et Richmond, 2003, p. 2). Plus proche de nous, de nombreux témoignages entendus lors de la consultation publique menée par la Commission Bouchard-Taylor<sup>4</sup>, à l'automne 2007 au Québec, révèlent que cela est effectivement une difficulté actuelle et réelle. Cette difficulté à intégrer le marché du travail est accompagnée d'une croissance générale de la pauvreté chez les personnes immigrantes et tout ce qui s'ensuit. Nous reviendrons sur cet aspect un peu plus loin.

### **Inclusion sociale et loisirs chez les enfants**

Comme le rapportent Donnelly et Coakley (2002, p. 15), « les jeux et les loisirs sont généralement considérés comme essentiels à la santé, au bien-être et au développement social ». Ces auteurs rapportent qu'en plus, les activités physiques et les sports ont des résultats bénéfiques sur l'accès à la citoyenneté et à la participation démocratique, ainsi que sur le leadership. Toujours selon ces auteurs, les avantages des loisirs seraient particulièrement importants pour les enfants, non seulement aux plans physique et moteur, mais au plan de la confiance, de la communication, de la fermeté, des qualités de chef et de la réalisation d'objectifs. Ainsi, « leur potentiel de lutte contre l'exclusion devient évident si elles aident les

---

<sup>4</sup> Afin de répondre à des expressions de mécontentement dans la population québécoise autour de ce qu'on a appelé les « accommodements raisonnables », le premier ministre du Québec, M. Jean Charest, a annoncé, le 8 février 2007, la création d'une Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. La Commission avait pour mandat : de dresser le portrait des pratiques d'accommodement qui ont cours au Québec; d'analyser les enjeux qui y sont associés en tenant compte des expériences d'autres sociétés; de mener une vaste consultation sur ce sujet; et de formuler des recommandations au gouvernement pour que ces pratiques d'accommodement soient conformes aux valeurs de la société québécoise en tant que société pluraliste, démocratique et égalitaire. (<http://www.accommodements.qc.ca/commission/mandat.html>).



enfants à développer leurs compétences, leurs talents et leurs capacités » (p. 16). Or, selon les observations de Donnelly et Coakley, il y a un net rapport entre le faible revenu des familles et la faible participation des enfants aux activités organisées. En outre les avantages des loisirs sur l'inclusion sociale ne sont pas automatiques. Ainsi, d'après ces auteurs, une mise en garde mérite d'être faite à l'égard des activités sportives basées sur la compétition, où l'accent est mis sur le succès des uns au détriment des autres et la conformité à des normes strictes d'éthique sportive : de telles caractéristiques « convergent pour faire de l'exclusion et de la marginalisation une partie normative de l'expérience sportive » (p. 17). Pour Donnelly et Coakley, les meilleurs exemples d'inclusion en matière de loisirs « se retrouvent chez les jeunes qui fréquentent un club dont la structure n'est pas hiérarchisée, où les activités ne dépendent pas uniquement de modèles de force et de résultats, mais où les activités dominantes sont le plaisir et les sports de participation intégrant habituellement les différents âges » (p. 19).

### **Familles vulnérables**

Divers facteurs de vulnérabilité sont observés chez des personnes immigrantes récemment installées dans un nouvel environnement culturel. Ces facteurs sont reliés à :

- une situation de pauvreté;
- une santé mentale à risque, notamment chez les femmes;
- une expérience de stress postmigratoire;
- des problèmes au plan de la relation conjugale;
- des problèmes dans l'exercice du rôle parental.

### **La pauvreté**

La pauvreté et l'inclusion sociale « ne sont pas des concepts interchangeables mais interdépendants » (Mitchell et Shillington, 2002, p. 9). L'inclusion sociale requiert en effet les ressources pour participer dans les structures sociales dans lesquelles on vit. Or, la pauvreté sur le plan matériel est un facteur de risque qui ne passe pas inaperçu chez les familles immigrantes. Le rapport de la Fondation Laidlaw (Omidvar et Richmond, 2002, 2003) soutient qu'entre 1989 et le début du 21<sup>e</sup> siècle, il y a eu une augmentation de 43 % du nombre d'enfants pauvres au

Canada et qu'il y a une « sur-représentation des familles et des enfants appartenant à des minorités raciales parmi les personnes vivant dans la pauvreté dans les grandes villes » (2002, p. 5). Il ressort d'ailleurs que les minorités visibles sont plus à risque de vivre la pauvreté à long terme. Pour leur part, Mitchell et Shillington soutiennent que « les facteurs physiques [logement, transport] et économiques sont les éléments de base de l'inclusion des enfants » (p. 12).

Une pauvreté persistante est liée, entre autres, aux barrières du marché du travail qui contribuent à l'exclusion des personnes immigrantes. Puis, une des conséquences de la pauvreté est la limite de choix dans le lieu de résidence. Le quartier dans lequel les familles immigrantes élèvent leurs enfants devient souvent une barrière sociale et économique à l'inclusion.

Mitchell et Shillington (2002) affirment que vivre dans un environnement social marqué par la pauvreté a des effets néfastes à de nombreux égards. Ils soulignent entre autres les conflits intrafamiliaux, la perte de l'estime de soi et un sentiment de découragement face aux aspirations d'une vie meilleure. Les jeunes immigrants qui grandissent dans de telles conditions risquent de développer une « culture d'aliénation », tant en relation avec leur parent et leur culture d'origine que vis-à-vis de la société d'accueil (Omidvar et Richmond, 2003, p. 10). Ces préoccupations rejoignent celles d'études menées sur l'effet des caractéristiques du voisinage sur le développement des enfants (Kohen, Hertzman et Brooks-Gunn, 1998). Ces caractéristiques font en effet partie d'un « modèle écologique qui influe sur le développement » (Bronfenbrenner, 1979 : Kohen *et al.*, p. 8). Kohen *et al.* (p. 9) réfèrent aux écrits de Wilson (1987) qui a avancé que le fait de vivre dans un quartier pauvre est associé à l'isolement social, « phénomène pouvant avoir des effets psychologiques et comportementaux néfastes chez les enfants et les familles ».

L'étude dirigée par Kohen *et al.* (1998) portait sur les familles et les quartiers de 3,701 tout-petits (2 – 3 ans) et 3,350 enfants d'âge préscolaire (4-5 ans) à travers neuf provinces du Canada. Ils ont examiné le développement moteur et social des enfants, leurs problèmes comportementaux ainsi que leurs aptitudes verbales, tels que rapportés par la mère. Ils ont aussi évalué l'effet médiateur de certaines conditions familiales : le revenu, le taux de chômage, la monoparentalité, le niveau de scolarité de la mère. En bref, leurs analyses révèlent que (p. 68) :

- les caractéristiques du quartier constituent des facteurs importants des compétences qu'acquiert l'enfant avant d'entrer à l'école;
- le nombre de quartiers aisés a un effet positif sur les compétences des

enfants d'une façon plus marquée que l'effet du nombre de quartier pauvres;

- les caractéristiques familiales comme le niveau élevé du revenu et le niveau de scolarité élevé de la mère sont associées aux compétences des enfants;
- les caractéristiques de la famille médiatisent les effets du quartier chez les tout-petits, mais ne médiatisent pas tous les effets du quartier chez les enfants d'âge préscolaire;
- les effets du quartier indépendamment des caractéristiques familiales sont plus directs chez les enfants d'âge préscolaire que chez les tout-petits.

Kohen *et al.* (1998) expliquent qu'en grandissant les enfants ont plus d'interactions et d'expériences à l'extérieur de la maison, et les caractéristiques du quartier ont alors une incidence plus directe sur leur développement et leurs comportements. En contrepartie, les plus jeunes enfants sont plus sous le contrôle parental et l'effet du quartier est moins marqué que celui des caractéristiques familiales. À l'instar des propos des auteurs, retenons que « les influences de la collectivité commencent à s'imposer chez les jeunes d'âge préscolaire en plus des caractéristiques familiales plus proximales » (p. 70).

Pour leur part, dans une étude canadienne sur la situation de plus de 13,000 enfants menée à partir d'une base de données nationale, Beiser, Hou, Hyman et Tousignant (2002) ont examiné la relation entre la pauvreté familiale et les problèmes émotifs et comportementaux des enfants. Les résultats de leurs analyses révèlent que : a) la probabilité de vivre dans la pauvreté était plus élevée chez les familles immigrantes que chez les familles natives du pays d'accueil et que b) la pauvreté est un facteur de risque au plan de la santé mentale. En concordance avec les propos de Mitchell et Shillington (2002), Beiser *et al.* soutiennent que le désavantage socioéconomique crée ou aggrave souvent des insatisfactions maritales, des conflits et des agressions à l'intérieur des familles, ce qui met en danger la santé mentale des enfants. Enfin, citons aussi les travaux de Lefebvre et Merrigan (1998) qui ont effectué une étude sur le développement de 2 840 enfants canadiens, âgés de 4-5 ans, et certaines caractéristiques des familles. Leurs résultats corroborent le fait que des difficultés économiques, notamment le fait de vivre dans un quartier où le taux de pauvreté est élevé, nuisent à la réussite des enfants.

## Santé mentale

Des études (Clarkson, Tremblay et Audet, 2002; Heneman, Legault, Gravel, Fortin et Alvarado, 1994) révèlent qu'il y a un ensemble de variables interreliées qui auraient une incidence sur l'état de santé mentale des personnes immigrantes. Ces variables seraient associées à l'un ou l'autre des aspects suivants : le contexte prémigratoire, les conditions entourant l'émigration, le contexte postmigratoire. Par exemple, Clarkson *et al.* précisent que les personnes ayant souffert de violence avant leur émigration rapportent un niveau moyen de symptômes anxiodépressifs plus élevé et un niveau moyen de satisfaction par rapport à la vie actuelle plus bas que les immigrants récents ne rapportant pas d'expériences de violence. Il importe ici de cerner que ce sont les réfugiées et réfugiés qui constituent une population particulièrement à risque pour les problèmes de santé mentale. Les personnes réfugiées ont vécu ou ont été témoins d'événements tels le viol, la torture, la guerre, l'emprisonnement, le meurtre, les blessures physiques et même le génocide. Elles souffrent fréquemment de stress post-traumatique, d'anxiété, de dépression, de symptômes somatiques, de troubles psychotiques ou d'idées suicidaires (Engstrom et Okamura, 2005; Keyes et Kane, 2004; Nicholl et Thompson, 2004; Rousseau, Mekki-Berrada et Moreau, 2001).

Les travaux de Rotenberg, Kutsay et Venger (2000) révèlent un niveau de détresse psychologique plus élevé chez les femmes que chez les hommes. Battaglini, Gravel, Boucheron et Fournier (2000) jugent aussi que les femmes sont généralement plus affectées au plan émotif que ne le sont les hommes. Ces derniers auteurs constatent que les mères immigrantes se sentent parfois « dépassées par les événements, ne sachant pas toujours comment s'orienter et vers qui aller » (p. 72). Les sentiments les plus partagés par les mères ayant participé à leur étude sont ceux de solitude et de tristesse, le premier étant fréquent alors que le second paraît plutôt occasionnel. Plus du quart des répondantes ont dit s'être très souvent senties inquiètes, nerveuses et tendues.

Battaglini *et al.* (2000) soutiennent que « la spécificité des femmes immigrantes, de leurs expériences et de leur place dans l'organisation sociale et familiale les rend tout particulièrement vulnérables sur le plan psychologique » (p. 74). D'ailleurs, l'observation d'un vécu émotif fragile semble être récurrente dans les études sur les femmes immigrantes. En 1992, Duval notait chez les mères immigrantes une anxiété chronique due au manque de nouvelles de la famille et des

enfants demeurés au pays d'origine, de même que le sentiment de perte (pertes matérielles, perte de la famille élargie, perte du voisinage, perte de statut socio-économique, perte d'un statut professionnel, etc.). En 1994, Heneman *et al.* soutenaient que « les femmes immigrantes rencontrent particulièrement des problèmes d'anxiété, de nervosité, de stress, de fatigue, de dépression et d'isolement » (p. 9). Pour leur part, dans une étude réalisée auprès des femmes immigrantes en Estrie, Vatz Laaroussi, Montejo, Lessard et Viana (1994) ont identifié les difficultés psychosociales qui suivent : des difficultés sociales et relationnelles; une dépendance à l'égard du conjoint ou de la collectivité à cause de la difficulté économique et d'une méconnaissance du système; une invisibilité sociale et économique (manque d'un bon réseau social); de nombreuses ruptures et pertes (manque d'aide et de support du réseau familial lequel est parfois inexistant); un alourdissement des tâches physiques et éducatives (au foyer et au travail, et parfois en état de grossesse); de l'isolement et de la discrimination raciale subtile. Suite à une étude plus récente menée auprès de femmes bosniaques vivant aux États-Unis depuis moins de cinq ans, Keyes et Kane (2004) exposent des sentiments de solitude, de découragement, d'humiliation et d'infériorité ainsi que du chagrin, de la nostalgie, l'absence d'un sentiment d'appartenance et un engourdissement au plan psychique.

### **Le stress postmigratoire**

Alors que des événements prémigratoires ont une incidence sur la santé mentale des individus, le contexte postmigratoire place aussi les personnes en situation de vulnérabilité. Il est bien documenté que l'immigration est une expérience de vie stressante souvent accompagnée de signes de détresse psychologique. Cette détresse serait en croissance au cours des cinq premières années d'installation au nouveau pays et pourrait connaître une nouvelle émergence après quelques années d'adaptation, si des problèmes familiaux s'intensifient ou si des difficultés d'intégration sont exacerbées (Rotenberg *et al.*, 2000). Une difficulté notable est certes l'incapacité à franchir la barrière de l'emploi, tel qu'exposé antérieurement et réitéré par Bibeau, Chan-Yip, Lock, Rousseau, Sterlin et Fleury (1992) ainsi que par Legault (2000) qui considèrent aussi que cette difficulté place les nouveaux arrivants dans une situation de marginalité qui nuit à leur intégration et à leur santé mentale.

Bibeau *et al.* (1992) soutiennent que la migration comme telle n'augmente pas les risques

de troubles mentaux mais que ce sont plutôt les circonstances, les conditions et les situations qui se greffent à l'expérience de la migration qui créent un contexte susceptible de favoriser l'apparition de troubles mentaux. Sur ce plan, l'étude menée par Rotenberg *et al.* (2000) révèle que le niveau de détresse psychologique est plus élevé chez les personnes qui se voient exposées de façon continue au stress d'adaptation, qui ne se sentent pas bien intégrées à la société d'accueil et qui voient leur immigration comme une expérience négative. Pour leur part, Gaudet, Clément et Deuzeman (2005) avancent que les tracasseries quotidiennes peuvent affecter le bien-être d'une personne encore plus que les événements stressants majeurs de la vie. Ces tracasseries sont non seulement liées aux interactions avec les membres de la société d'accueil mais aussi liées aux interactions avec son groupe d'appartenance culturelle, résultant du désir de s'intégrer tout en maintenant son héritage culturel.

### **Des problèmes liés aux relations dans le couple**

Les sources de tension favorisant l'émergence de troubles au plan conjugal sont fréquentes pour les nouveaux arrivants. Plus particulièrement, les femmes immigrantes « seraient nombreuses à remettre en question le modèle traditionnel d'assignation des rôles et du pouvoir entre les sexes » (Duval, 1992, p. 18). Par ailleurs, « l'adoption de pratiques éducatives davantage permissives et de nouveaux modes de communication favorisant le dialogue s'effectuerait plus facilement chez les mères que chez les pères » (p. 19). Les hommes sont bousculés devant ces nouvelles réalités et, avec le temps, d'après Duval, certains parviennent à développer des rapports moins dominateurs au sein de la famille. Lorsqu'ils n'ont pas un emploi rémunéré, certains hommes assumeront graduellement le partage des tâches ménagères ainsi que celles associées aux soins et à l'éducation des enfants. Duval précise néanmoins que la renégociation des rapports de couple ne s'effectue pas sans heurts.

### **Des problèmes liés au rôle parental**

Bien sûr, certaines mères immigrantes reçoivent le soutien de parentes ou amies déjà installées dans la société d'accueil. Mais dans la majorité des cas elles ne peuvent pas compter sur le soutien d'un réseau social élargi (Duval, 1992). Les membres de la même communauté

ethnique peuvent pallier en partie cette perte de soutien. Cependant, les contacts ne sont pas toujours faciles à établir, dépendant surtout des relations qu'entretiennent les hommes avec la communauté. En outre, il semble que celles-ci soient surtout superficielles.

C'est donc souvent sans soutien et dans un environnement culturel qui leur est étranger que les mères doivent gérer divers problèmes spécifiques aux enfants, notamment des problèmes liés au gardiennage et des problèmes d'adaptation scolaire et de comportement. Devant une situation où il n'y a plus la présence de la famille élargie et de l'entourage qui, dans une société collectiviste, partage la préoccupation des soins physiques et éducatifs apportés aux enfants, « les mères s'en retrouvent les responsables presque exclusives » (Duval, 1992, p. 16). Ainsi, dans une période où elles sont elles-mêmes fragiles dans leur expérience migratoire, elles doivent faire face à des problèmes qui ne faisaient probablement pas partie de leur vie familiale prémigratoire. Au premier plan, il y a souvent la barrière de la langue qui constitue en soi une difficulté. Duval explique aussi que les conflits entre parents et enfants semblent fréquents chez les nouveaux arrivants. Ces conflits seraient associés autant à une redéfinition des rapports entre parents et enfants, qu'au « stress inhérent à l'émigration, à l'adaptation en pays étranger et aux difficultés matérielles » (p. 16). Ces conflits sont une source de stress majeure pour les mères.

Notons toutefois que le rapport de la vaste étude pancanadienne menée par Beiser *et al.* (2002) fait ressortir que les parents des familles immigrantes semblent exercer leur rôle parental avec plus de compétence que les parents des familles nées au Canada. Cette conclusion peut être mise en relation avec celle rapportée par Parila, Ma, Fleming et Rinaldi (2002) à l'effet qu'un style parental autoritaire (ce qui de ouïe dire est parfois reproché aux familles immigrantes) est lié à une socialisation plus positive chez les enfants que dans le cas d'un style parental non autoritaire.

### **Impacts de ces facteurs sur les enfants**

Il s'impose de mentionner qu'un certain nombre de problèmes associés au développement des enfants sont notés dans les écrits sur la situation des personnes immigrantes (voir Heneman *et al.*, 1994). Par exemple, une recherche menée auprès de mères latino-américaines de Côte-des-Neiges ayant de jeunes enfants a révélé « des problèmes de stimulation motrice et verbale et de développement global de ces enfants reliés principalement à l'isolement des mères et l'absence

d'espace de jeux pour les enfants » (p. 8). Enfin, rappelons que le bien-être des enfants est indissociable de celui des parents. Moro (1992 : cité dans Heneman et *al.*, p. 8), spécialiste en ethnopsychiatrie, souligne d'ailleurs « la grande vulnérabilité des enfants des migrants dans la période périnatale et la petite enfance [puisque] le destin de la famille détermine, dans une large mesure, le bien-être de l'enfant ».

### **Des forces manifestes chez les personnes immigrantes**

Notons que la situation des familles immigrantes n'est pas que désolation. Certes, il est nécessaire d'exposer les facteurs de risque de ces familles afin d'orienter les décisions sur les services à offrir aux populations à risque et de mieux informer les intervenantes et intervenants des phénomènes pouvant ou non être présents dans une situation donnée. Cependant, bien que peu d'auteurs se soient penchés sur cet aspect, les familles immigrantes ont aussi des forces et il faut les reconnaître et même miser sur ces forces en situation d'intervention. Pensons par exemple à la résilience, cette « capacité d'une personne, d'un groupe de bien se développer; de continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'événements déstabilisants, de traumatismes sérieux, graves, de conditions de vie difficiles» (Olds et Papalia, 2004, p. 103).

Pour leur part, Beiser *et al.* (2002) qui ont fait l'étude sur la relation entre la pauvreté et les comportements d'un échantillon de 13,000 enfants, constatent que bien que les enfants de familles immigrantes soient plus enclins à vivre dans la pauvreté et que leur santé mentale en est affectée, ils bénéficient de certains facteurs de protection : un profil positif en fonction des critères de sélection des personnes immigrantes, les liens familiaux, le soutien de la famille élargie ou de la communauté et surtout, rappelons-le, les parents des familles immigrantes semblent exercer leur rôle parental avec plus de compétence que les parents des familles nées au Canada. En concordance avec les constats de Beiser *et al.*, les auteurs Shields et Behrman (2004) font aussi ressortir des facteurs qu'ils jugent positifs. Les enfants nés dans des familles ayant vécu l'immigration ont plus de chances de vivre avec leurs deux parents, avec une mère qui reste au foyer ainsi qu'au sein d'une famille élargie qui leur procure des soins et de l'affection. Malgré les aléas de la pauvreté et de l'espace domiciliaire restreint, ces situations familiales procurent des bénéfices sociaux notables. En outre, les parents sont généralement disposés à travailler fort et inculquent chez leurs enfants un sens des responsabilités à l'égard de la famille ainsi qu'à



l'égard de leurs études.

Dans une étude effectuée en Estrie sur les familles immigrantes de guerre, Vatz Laaroussi et Rachédi (2002) ont mis en lumière diverses forces chez les familles immigrantes, ou du moins chez les adultes : la protection réciproque, la fierté d'avoir sauvé ses enfants, la solidarité intergénérationnelle, l'union familiale, la volonté, la capacité d'adaptation et la maturité. Sur ce dernier plan, une enseignante de classe d'accueil et des bénévoles à l'aide au devoir notaient aussi la grande maturité des enfants (Vatz Laaroussi et Rachédi, p. 161), observable à travers leurs comportements et les responsabilités qu'ils assument à la maison ainsi qu'à travers le sérieux qu'ils mettent dans leurs apprentissages.

### **Intervenants et parents : des points de mire différents**

S'intéressant à l'adéquation des services sociaux aux jeunes familles immigrantes, Heneman *et al.* (1994) ont constaté que des mères de famille et des intervenantes n'évaluent pas de la même façon les besoins prioritaires de la famille. Au plan de la santé, les mères se préoccupent surtout que leurs enfants puissent faire de la fièvre ou aient un virus, alors que les intervenantes priorisent ce qu'elles jugent être des problèmes alimentaires; les mères mettent au premier rang de leurs difficultés mentales, la nervosité et l'anxiété, alors que les intervenantes voient surtout un problème de grande fatigue et de dépression post-partum. Au plan social, les mères priorisent comme difficultés le fait que leur conjoint ait de la difficulté à trouver un emploi, qu'il manque d'expérience de travail au Canada, que le logement est trop petit ou coûte trop cher, alors que les intervenantes mettent en tête de liste les problèmes reliés à l'achat de nourriture et de vêtements, les problèmes à se trouver de l'emploi et ceux reliés au statut d'immigrant, puis des problèmes de salubrité du logement. Au plan culturel, tant les mères que les intervenantes priorisent le manque d'aide et de soutien de la parenté et la difficulté à faire garder les enfants. Par ailleurs, leur point de vue diffère en ce qui a trait à l'isolement : les mères se soucient surtout du manque de socialisation des enfants et de l'isolement dû aux distances et au climat; les intervenantes parlent de l'isolement des mères dû aux barrières de la langue. En conclusion, ces auteurs recommandent que les programmes susceptibles de répondre aux problèmes énoncés visent prioritairement les enfants tout en ayant une dimension qui permette d'impliquer les mères avec leurs problèmes spécifiques.

## **Partenariat avec les parents**

Dans un volume sur l'éducation interculturelle et la petite enfance, Lavallée et Marquis (1999) rappellent que les relations que l'enfant tisse d'abord avec ses parents, puis avec les éducatrices qui s'occupent de lui, sont primordiales. La qualité de la relation que l'enfant développe avec les adultes qui l'entourent joue donc un rôle essentiel dans son développement. Par conséquent, on comprend que la qualité de la relation entre parents et éducatrices est d'une importance capitale aussi. Ainsi, ces auteures soulignent l'importance du partenariat avec les parents et de fournir des moyens de le favoriser. Elles reconnaissent toutefois qu'en milieu pluriethnique ce partenariat pose de défis particuliers : barrière linguistique, différence de valeurs éducatives et souvent faible participation des parents des communautés culturelles dans les structures administratives.

La visée d'un partenariat est partagée par plusieurs auteurs. En particulier, Naughton (2004) s'est intéressée à la question dans le contexte des enfants hispanophones dans le système scolaire anglophone de la Californie. D'après elle, les experts du domaine de la garde et de l'éducation des enfants en bas âge s'entendent pour dire que la présence et l'engagement des parents sont essentiels. Plusieurs considèrent même que cet engagement est encore plus critique pour le développement des enfants allophones, compte tenu du fait que les attentes du système éducatif américain peuvent ne pas correspondre aux expériences et valeurs des familles immigrantes et que la communication souffre d'une barrière de langue. Ainsi, il importe de permettre aux parents et de les aider à devenir une ressource vitale pour l'équipe des éducatrices; cela est, d'après l'auteure, critique pour répondre aux besoins éducatifs uniques de leurs enfants. En outre, l'auteure est d'avis que le développement d'une estime de soi forte et saine chez l'enfant allophone passe par un programme qui a été conçu de façon à servir à la fois les besoins des parents et ceux des enfants. Enfin, citons Lavallée et Marquis (1999) qui stipulent que l'apprentissage de la démocratie et le respect du pluralisme se vivent dès le plus jeune âge. Il en résulte que les relations entre les enfants, les parents et les éducateurs, le degré d'ouverture de chacun à ces orientations et la diversité des moyens de les appliquer sont primordiaux.

## Les barrières au partenariat

L'établissement d'un partenariat réel semble toutefois être obstrué par une idée fautive à l'égard de l'intérêt des parents à l'éducation de leurs enfants et à leur participation à cette éducation. Pourtant, alors que le niveau de participation des parents est souvent relié aux ressources économiques de la famille (la stabilité économique favorisant la participation) (Lareau, 1990 : cité dans Naughton, 2004, p. 6), il n'en demeure pas moins que les parents accordent de la valeur à l'éducation de leurs enfants. Aussi, bien que plusieurs familles rencontrent des barrières relatives au temps disponible ou au transport, les familles immigrantes doivent en plus faire face aux barrières linguistiques et culturelles. Naughton (p. 6) liste une série de barrières en les plaçant à l'intérieur de quatre catégories distinctes: 1) les barrières logistiques; 2) les barrières rattachées aux attitudes de la famille; 3) les barrières institutionnelles; puis 4) des barrières supplémentaires rattachées aux perceptions des éducateurs et éducatrices à l'égard des familles.

1. **Barrières logistiques** : manque de temps; insécurité économique; horaires de travail; soins aux enfants; préoccupations relatives à la sécurité du lieu; manque d'accès à du matériel ou de l'information compréhensible, compte tenu de la barrière de la langue.
2. **Attitudes familiales** : les parents ne savent pas comment exercer leur rôle parce qu'ils ne connaissent pas le programme éducatif ni les attentes des éducateurs et éducatrices; les parents peuvent avoir eu une expérience négative dans un système d'éducation et peuvent avoir été victimes de discrimination; les parents peuvent manquer de confiance en leurs capacités et croire qu'ils manquent de compétence pour interagir avec le personnel d'un centre éducatif ou pour se responsabiliser face à des activités à la maison, telle faire la lecture à leurs enfants. Notez que ces barrières ne sont pas propres aux familles immigrantes, mais elles sont souvent croisées avec des valeurs et attentes culturelles.
3. **Barrières institutionnelles** : l'incapacité à communiquer dans la langue des parents; l'utilisation d'un jargon et d'un langage technique, ce qui crée de la distance entre le programme d'éducation et la famille; l'absence d'une prise en

compte de l'horaire familial dans la planification des activités; l'absence d'un personnel dédié à l'engagement des parents; l'absence d'attitudes positives à l'égard du rôle de familles d'origines et de langues diverses dans le développement de leurs enfants.

4. **Perception des éducateurs et éducatrices à l'égard des familles** : les éducateurs et éducatrices sont souvent peu informées du soutien que les parents fournissent aux enfants et du fait qu'ils ont souvent le sentiment que le milieu minimise leur contribution à l'éducation de leurs enfants.

La recension des écrits effectuée par Ciceri *et al.* (2004) a permis de mettre en lumière les barrières au partenariat qui appartiennent aux domaines de la perception et des attitudes qui s'ensuivent, tant chez les uns que chez les autres. Nous nous permettons ici de reproduire un extrait important de leur rapport à l'intérieur de l'encadré 1 (sont exclues de cet extrait les nombreuses références citées par Ciceri *et al.*).

### **Stratégies de partenariat**

Dans son rapport, Naughton (2004) souligne que la participation des parents doit aller au-delà du bénévolat occasionnel en milieu de garde ou dans les écoles et des rencontres habituelles d'évaluation avec parents. Les milieux qui ont du succès dans leur partenariat avec les parents mettent généralement en pratique ce qui suit (p. 5):

- ils misent sur l'établissement de relations coopératives entre le personnel du milieu de garde (ou école), les familles et la communauté;
- ils reconnaissent et respectent les différences culturelles et de classe sociale;
- ils se préoccupent des besoins de la famille et collaborent à la recherche de solutions;
- ils adhèrent à une philosophie de partenariat qui prône le partage du pouvoir et des responsabilités.

Des études sur le sujet révèlent que les milieux qui mettent de l'avant divers types de stratégies visant à favoriser l'implication des parents ont du succès sur ce plan. Les experts suggèrent donc d'offrir aux familles une variété d'opportunités de participation au programme éducatif, surtout aux familles qui sont nouvelles et qui rencontrent des difficultés avec la langue

**Encadré 1****Un manque de compréhension de part et d'autre : des barrières au partenariat***Point de vue des parents*

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. Certains parents immigrants disent manquer d'informations ou de temps. 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. 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. 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. 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.

*Point de vue du personnel éducateur*

Si les éducateurs, les éducatrices et les RSG [responsables de service de garde] 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 (...) leur explication de ce constat diverge de celle des parents. 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; 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 nonparticipation des parents comme un manque d'intérêt pour l'enfant et la manifestation d'un certain mépris à leur égard. 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 ». 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, mais les codes culturels respectifs et la perception que chacun a de son rôle auprès des enfants 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.

(...) 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.

Source : rapport de la recension d'écrits québécois, canadiens et internationaux sur l'accueil et l'intégration des enfants immigrants ou de familles immigrantes dans le service de garde, Ciceri, McAndrew et Bourguignon, 2004, pp. 36-38.

du pays hôte. D'après eux, ces opportunités doivent être « faciles à comprendre, systématiques, avoir une visée à long terme et servir à intégrer le parent en tant que membre à part entière de

l'équipe éducative » (Bermudez, 1994 : cité dans Naughton, p. 5). Une suggestion concrète est aussi faite : développer des stratégies qui prennent ancrage dans la motivation de l'immigration de la famille, l'utiliser comme pont pour communiquer de l'information sur le programme éducatif (Kao et Tienda, 1995 : cités dans Naughton, 2004, p. 10). Il est important aussi d'évaluer les efforts fournis et les résultats obtenus, de façon à améliorer les stratégies utilisées de façon continue.

### **L'offre d'ateliers de formation**

La participation familiale peut être accrue en offrant des ateliers de formation aux parents (et autres membres de la famille) sur des sujets relatifs au programme éducatif, par exemple, apprendre comment les activités quotidiennes peuvent être des outils d'apprentissage importants. Ces ateliers doivent toutefois répondre aux besoins et intérêts des familles. À ce sujet, un groupe de discussion de parents californiens mentionnait le désir d'apprendre au sujet de l'apprentissage d'une langue seconde chez les enfants et leur rôle à cet égard. Ces parents souhaitaient être informés sur les façons qu'ils pouvaient aider le développement du langage chez leurs enfants, en utilisant la maison comme lieu d'apprentissage de la langue seconde sans pour autant mettre de côté leur langue maternelle et leur culture (Naughton, 2004, p. 11).

Considérant l'importance de développer des stratégies appropriées aux besoins et valeurs des familles d'origines diverses, il est également recommandé (Naughton, 2004, p. 11) d'offrir au personnel de la formation. Voici quelques thèmes suggérés : comment gérer des milieux éducatifs centrés sur la famille; l'influence de la culture sur les styles de communication; les croyances culturelles à l'égard de l'éducation et du rôle parental; les diverses structures familiales et l'influence de la culture sur celles-ci; des techniques novatrices de communication en situation de différence linguistique

### ***L'empowerment***

*L'empowerment* est « le processus social à travers lequel les capacités des personnes à satisfaire leurs propres besoins, à résoudre leurs problèmes et à mobiliser les ressources nécessaires pour contrôler leur vie sont reconnues, soutenues et mises en valeur » (Gibson,

1991 : cité dans St-Cyr Tribble, Gallagher, Paul et Archambault, 2001, p. 1). Dans la sphère de l'éducation des enfants, « cette approche repose sur deux postulats : 1) les parents sont les mieux placés pour connaître la nature de leurs problèmes et de leurs besoins; 2) les parents possèdent la capacité de définir la façon d'affronter ces problèmes » (Olds et Papalia, 2005, p. 158). Adopter une approche d'*empowerment* signifie donc qu'il faut construire sur les forces de l'individu et des membres de la famille afin d'activer leur pouvoir de faire les choses par eux-mêmes (Green, McAllister et Tarte, 2004).

Comme l'expliquent Olds et Papalia (2004), les intervenants sociaux sont plus souvent centrés sur les problèmes des familles plutôt que sur leurs forces. D'après eux, cette culture professionnelle favoriserait une perception négative des familles, notamment en contexte de pauvreté; ce constat peut certes s'appliquer aussi aux familles immigrantes qui, comme nous l'avons vu, se retrouvent souvent en situation de pauvreté. Ainsi, il se peut que des intervenantes et intervenants interagissent auprès de ces familles « avec un certain nombre de préjugés négatifs qui affectent non seulement les solutions qu'ils proposent, mais également l'attitude des parents à l'égard de l'intervention » (p. 158). En effet, parce qu'elles se sentent jugées comme incompetentes, des familles peuvent opposer une certaine résistance à l'égard d'un programme éducatif ou d'une intervention proposée.

L'approche d'*empowerment* demande donc aux intervenantes et intervenants de respecter les valeurs et les attitudes des parents plutôt que d'imposer leurs propres valeurs. Cela signifie qu'il faut prendre le temps de découvrir ces valeurs, ces attitudes, leurs fondements, ainsi que les comportements et habitudes qui s'ensuivent. Dans une perspective d'*empowerment*, les éducatrices discutent avec les parents de leurs besoins et, avec eux, mettent en place des dispositifs de soutien, mais en respectant leurs choix. La création de tels liens favorise le sentiment de pouvoir de la famille sur sa propre vie, ce qui influence à son tour les comportements parentaux. Cette perspective s'inscrit dans la création d'un environnement favorable à l'adaptation et au développement de l'enfant.

### **Le développement de l'enfant**

Le présent projet visant d'investiguer l'impact potentiel de l'immigration sur le développement de l'enfant, il appert nécessaire de dresser un tableau-synthèse des principaux

indicateurs de développement chez ces jeunes êtres. Tel que manifeste dans le tableau 1, nous portons ici notre attention sur les enfants âgés de deux à cinq ans, et ce, aux plans moteur, cognitif et socioaffectif (Bee, 1997).

**Tableau 1**

**Indicateurs de développement chez les enfants âgés de 2 à 5 ans**

Aspects du développement	Âges			
	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans
<b>Moteur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Court facilement</li> <li>- Monte les marches une à la fois</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pédale sur un tricycle</li> <li>- Utilise des ciseaux</li> <li>- Dessine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monte les escaliers en mettant un pied sur chaque marche</li> <li>- Lance un gros ballon avec le pied ou les mains</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saute et sautille</li> <li>- Réussit quelques jeux de ballon avec plus d'adresse</li> </ul>
<b>Cognitif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilisation des symboles</li> <li>- Séquence de jeux en deux et trois étapes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classification surtout par fonction</li> <li>- Capacité à adopter la perspective physique des autres</li> <li>- Début de la théorie de la pensée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Début de la classification systématique par forme, taille ou couleur</li> <li>- Logique transductive</li> <li>- Théorie plus complexe de la pensée</li> <li>- Notion de fausse impression</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtrise des différents types de conservation</li> </ul>
<b>Socioaffectif</b>	Comportements d'attachement de moins en moins manifeste, présents surtout en situation de stress			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans le jeu avec les pairs, accepte de jouer à tour de rôle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelques manifestations d'altruisme</li> <li>- Choix de partenaire de même sexe (début)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Premiers signes d'amitiés individuelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Négociation plus fréquente avec les parents (remplace le défi)</li> </ul>

Il est à noter qu'au niveau du développement cognitif deux processus fondamentaux se développent, soit l'utilisation des symboles et la théorie de la pensée (Bee, 1997). Ces deux processus expliqués par Piaget (voir Bee) constituent le début de la période dite préparatoire. Ainsi, dans le stade préopératoire, l'utilisation des symboles se développe. Cela se reflète dans plusieurs aspects de la vie de l'enfant. Il est possible de l'observer au niveau du développement du langage, dans son approche des tâches cognitives et dans le jeu, où l'enfant est maintenant



capable de représentation mentale et de faire semblant. Piaget a aussi décrit à ce stade, le développement d'une théorie de la pensée plus complexe qui permet à l'enfant de développer de nouvelles aptitudes à interpréter et à comprendre le monde qui l'entoure, entre autres en développant la capacité de voir que les autres peuvent comprendre ou faire les choses différemment. Ceci a un impact sur l'interaction de l'enfant avec ses pairs. Ce dernier, aura maintenant la capacité de développer des amitiés individuelles. Piaget s'est aussi intéressé à la compréhension que développe l'enfant des objets. Il a identifié le principe de conservation qui décrit que les enfants comprennent que les objets continuent d'exister même s'ils ne les voient plus. De plus, l'enfant peut saisir les caractéristiques fondamentales d'un objet, ce qui lui permet de l'identifier malgré que celui-ci ait subi une modification.

### **La socialisation**

Ces processus de développement prennent forme à l'intérieur d'un processus global de socialisation, processus par lequel « les enfants développent des habitudes, des habiletés, des valeurs et des motivations qui les rendent responsables et, par conséquent, en mesure de devenir membres d'une société » (Olds et Papalia, 2005, p. 101). Il va de soi que le premier lieu de socialisation est la famille, notamment à travers le rôle des parents qui sont les premiers agents de socialisation de leur enfant; ils lui enseignent les attentes sociales et le respect des normes. Kochanska, Tjebkes et Forman (1998 : cités par Olds et Papalia, p. 101) expliquent par ailleurs que les enfants qui sont bien socialisés « obéissent aux règles établies non pour éviter une punition ou pour avoir une récompense, mais parce qu'ils ont intégré ces règles comme étant les leurs ». Pour leur part Donovan, Leavitt et Walsh (1990 : cités par Parrila *et al.*, 2002) rapportent qu'un style parental autoritaire, c'est-à-dire ferme mais aimant et reposant sur des règles bien précises, est lié à une socialisation plus positive chez les enfants, comparativement à un style moins autoritaire, tel que nous venons de le définir. Parrila *et al.* poursuivent en soulignant les liens positifs entre les comportements des parents et les relations prosociales entre frères et sœurs, la qualité des relations matrimoniales, la santé mentale et la capacité de la famille de composer avec les exigences de la vie et le stress.

Outre l'influence parentale dans le processus de socialisation, de plus en plus, celui-ci se poursuit en bas âge dans les milieux de garde, notamment les CPE et services de garde en milieu

de famille. Ces lieux sont considérés comme « des services de garde éducatifs offrant des programmes de stimulation intellectuelle, motrice et sociale » (Olds et Papalia, 2005, p. 126). De façon générale, le programme éducatif des services de garde vise le développement intégral de l'enfant. On cherche d'abord à développer son autonomie : s'habiller, se brosser les dents, ranger ses jouets, etc. On l'aide ensuite à développer sa motricité, son langage et à s'éveiller au monde qui l'entoure : bricoler, inventer des histoires, faire des liens entre différents événements, trouver ou imaginer des solutions à des problèmes, etc. On cherche enfin à l'aider dans son épanouissement personnel : l'amener à avoir confiance en lui-même, à partager, à respecter les règles, à résoudre des conflits et à développer son estime de soi (Olds et Papalia, p. 128).

Comme l'expliquent Ciceri *et al.* (2004, p. 30), les CPE sont « un milieu privilégié de socialisation de l'enfant immigrant » :

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 (...). 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.

Préoccupés d'offrir à l'enfant un environnement optimal pour son développement, il s'impose de connaître si et comment celui-ci peut être affecté par le trajet migratoire de sa famille et sa situation en tant que nouvel arrivant.

## **PHASE I : RECHERCHE QUALITATIVE**

Deux objectifs ont guidé la démarche qualitative : 1) circonscrire le cadre de référence du projet; 2) tester différentes mesures en vue de leur utilisation subséquente dans une démarche quantitative. En ce qui a trait au premier objectif, il s'agissait de bien saisir les dimensions qui revêtent une pertinence pour la population visée par notre projet de recherche. Quant au deuxième objectif, nous voulions vérifier si l'utilisation de certains outils spécifiques pouvait s'avérer réaliste. La cueillette d'information a été réalisée au cours de l'été 2006.

## Méthodologie

Les échantillons, le mode de cueillette de données et le traitement de ces données sont brièvement exposés.

### Échantillons

La cueillette d'information a été réalisée auprès de parents de familles immigrantes et d'éducatrices et éducateurs. Trois mères rencontrées seules, trois pères rencontrés seuls et cinq couples de parents constituent un premier échantillon de personnes. Celles-ci avaient immigré au Québec depuis au moins une année, mais pas plus de six années, et étaient originaires de l'Argentine, la Colombie, le Venezuela, le Pérou, l'Égypte, le Maroc, la République Démocratique du Congo, le Sénégal, et l'Afghanistan. Des services d'interprètes en langue anglaise ont été utilisés lors de trois entrevues. En ce qui a trait au personnel éducateur, 19 éducatrices venant de huit CPE ont participé à cette première cueillette de données. Les éducatrices avaient entre 5 et 30 années d'expérience dans le milieu de garde.

### Cueillette d'information

L'information a été recueillie sous forme d'entrevues semi-structurées. Les questions destinées aux parents portaient sur leurs perceptions des services offerts dans le CPE que fréquente leur enfant, leur conception du développement de leur enfant, le développement et l'inclusion sociale de leur enfant, la communication avec le personnel éducateur de leur enfant, les points positifs, les points négatifs et leur perception de leur propre inclusion sociale. De plus, des questions spécifiques portant sur le développement de leur enfant étaient utilisées afin d'en vérifier la compréhension auprès des parents et de déterminer s'il serait possible d'utiliser ce type de questions dans la phase subséquente du projet de recherche.

Les questions s'adressant aux éducatrices portaient sur leur travail de tous les jours : leurs perceptions des défis rencontrés, des éléments positifs, l'apprentissage du français, la communication avec les parents, l'impact de la fréquentation du CPE sur le développement des enfants immigrants et sur leur inclusion sociale au CPE et leur point de vue sur les outils

d'évaluation utilisés avec les enfants immigrants. De plus, comme ce fut le cas avec les parents, des questions spécifiques portant sur le développement d'un enfant étaient utilisées afin d'en vérifier la compréhension et de déterminer s'il serait possible d'utiliser ce type de questions dans la phase subséquente du projet de recherche.

Dans le cas des parents, les entrevues se sont déroulées à l'endroit de leur choix, soit habituellement leur domicile. Dans le cas des éducatrices, elles ont été rencontrées en petits groupes de 2 ou 3 personnes sur leur lieu de travail. Des notes manuscrites étaient prises durant l'entrevue.

### **Traitement de l'information**

Une analyse de contenu thématique a été effectuée. Les notes prises lors des entrevues ont d'abord été relues afin d'avoir une idée générale des éléments d'information qu'elles contenaient. Ceux-ci ont ensuite été regroupés par catégories et sous-catégories, en distinguant toujours la source d'information, soit les parents ou les éducatrices.

### **Résultats**

Les propos tenus lors des entrevues ont permis d'avoir de l'information sur différents aspects liés à l'intégration d'enfants d'immigrants d'arrivée récente dans des CPE. Ces informations portent sur : les motifs pour lesquels les parents inscrivent leur enfant au CPE et leur perception de l'impact du CPE sur l'enfant, le moment de l'arrivée de l'enfant au CPE, la satisfaction des parents à l'égard de la qualité de la relation avec les éducatrices, la transmission d'informations aux parents, des différences culturelles observées de part et d'autre, sur le suivi éducatif à la maison et les visées de développement du CPE, sur l'évaluation faite de l'enfant au CPE, sur les défis que disent rencontrer les éducatrices et leurs besoins, sur leurs observations de forces positives et leurs pratiques en vue de favoriser l'inclusion sociale ainsi que celles pour favoriser l'apprentissage du français. Nous nous sommes aussi attardés au désir de participation des parents et à leur perception vis-à-vis de leur propre inclusion sociale et des facteurs qui peuvent y contribuer ou y nuire. Enfin, le test effectué sur certaines questions en vue de leur utilisation subséquente dans la démarche de cueillette d'information quantitative sera relaté.

## Les motifs d'inscription d'un enfant dans un CPE et constats

Les raisons pour lesquelles les parents inscrivent leur enfant en service de garde sont de quatre ordres : pour des raisons éducatives, pour des raisons d'adaptation culturelle; pour des raisons pratiques, puis pour des raisons d'intégration sociale. Ce qui est revenu le plus souvent lors des entrevues avec les parents, ce sont les éléments suivants :

- pour préparer l'enfant pour la maternelle;
- pour l'éducation de l'enfant et le rôle pédagogique qu'exercent les CPE;
- pour que les enfants puissent apprendre le français;
- pour que les parents puissent avoir du temps pour étudier, notamment le français;
- pour que les enfants puissent rencontrer des amis.

Les éléments qui suivent ont été énoncés au moins une fois :

- parce que les parents ont un emploi;
- c'est le seul lieu où on peut laisser les enfants en l'absence des parents;
- c'est un endroit sûr et organisé;
- à cause de l'encadrement;
- pour que l'enfant puisse s'adapter à la culture et à l'environnement d'ici;
- pour que l'enfant puisse fréquenter des enfants de son âge.

De façon générale, les parents voient un impact positif de la fréquentation d'un CPE par leur enfant. Voici des exemples de leurs propos :

- avant d'être à la garderie, les enfants étaient plus proches de moi, mais maintenant ils veulent plus jouer avec les amis; c'est bien pour moi;
- mon enfant est organisé, tranquille, on continue les activités à la maison;
- il s'adapte rapidement, il est plus autonome.
- il y a un dynamisme dans sa vie, suite à l'affection qu'il reçoit des amis, des éducatrices et de nous, ses parents;
- il y a une amélioration positive.

Au-delà de ces impacts positifs, plusieurs parents ont partagé le fait que leur enfant a trouvé son intégration en CPE difficile, en raison de la langue. Un parent a mentionné que c'était encore difficile pour l'enfant, après un an de fréquentation. Mais selon certains, c'est une difficulté passagère puisque leur enfant apprend rapidement. Deux parents ont mentionné que

leur enfant arrivait d'un service de garde en milieu familial et que la transition dans un CPE était plus difficile, car leur enfant avait de la difficulté à s'adapter aux autres enfants.

### **L'arrivée de l'enfant au CPE**

L'arrivée de l'enfant dans un CPE est une étape importante pour ce dernier et pour les parents. L'accueil d'un nouvel enfant comprend son inscription, l'établissement des besoins de l'enfant, la transmission d'informations sur le fonctionnement et les règlements du CPE aux parents. Il y a plusieurs papiers et un contrat à signer. Une difficulté se pose d'entrée de jeu : à cause de la barrière de la langue, il est difficile de communiquer avec les parents, de leur donner de l'information ou encore de les comprendre. La difficulté se pose aussi avec les enfants. Avec ces derniers, il faut les rassurer, les sécuriser. Ils se retrouvent dans un monde où tout est étrange, différent surtout à cause de la langue.

Nous avons exploré avec les éducatrices s'il existe des stratégies particulières mises de l'avant pour l'inscription et l'accueil d'un enfant immigrant. Voici ce qu'elles ont fourni comme réponses.

- C'est la même chose que pour les enfants nés au Québec.
- Le questionnaire sur les besoins de l'enfant est le même pour tous.
- On a le soutien du Service d'aide aux Néo-Canadiens : ils nous expliquent les particularités des familles et on peut les appeler en tout temps quand on a des problèmes.
- Les enfants et parents font la visite du CPE.
- Les parents peuvent rester 15 minutes la première journée.
- On essaie de sécuriser l'enfant en restant plus de temps avec lui.
- La directrice visite, explique le fonctionnement.
- Les éducatrices, lorsqu'elles peuvent parler aux parents, leur parlent des pratiques culturelles différentes.
- On communique beaucoup avec les parents (conseils pour aider et faciliter les pratiques parentales, expliquer le déroulement, comment on utilise certains objets, nourriture, santé, etc.).
- Explication de tout au fur et à mesure.

Chez les parents, deux d'entre eux ont noté que l'arrivée s'est très bien passée, que leur enfant s'adapte rapidement. En général, huit parents se disent satisfaits de l'accueil, un parent dit que l'accueil est « très bien », un parent dit « Bien sûr! » et un dernier parent dit que l'accueil est « bien ».

### **La relation entre les parents et l'éducatrice**

La relation que le parent établit avec l'éducatrice est importante pour ce dernier et aussi pour l'enfant. Nous leur avons demandé quelle était leur satisfaction face à la relation qu'ils ont avec l'éducatrice de leur enfant. Dix parents se sont dits satisfaits, d'autres la jugent « très bien », « très bonne » ou disent trouver l'éducatrice « gentille ».

### **La transmission d'informations aux parents**

Même s'il est rare que les parents ne parlent pas au moins un peu le français, il n'est pas facile de savoir s'ils ont bien reçu et compris toutes les informations qui leur sont transmises concernant la vie de leur enfant au CPE. Parfois cela peut toucher leur accord pour la participation de leur enfant à une activité, la préparation de matériel ou vêtement pour une activité précise, ou encore tout simplement savoir ce que son enfant a fait durant la journée. Nous leur avons demandé si c'est important pour eux de connaître ce que font leurs enfants au CPE. Tous ont répondu que oui.

L'information est habituellement transmise sous forme écrite. Les parents disent recevoir cette information et seulement un couple précise devoir demander à leur fille aînée de traduire l'information. Par ailleurs, des parents disent ne pas être au courant de l'approche éducative du CPE : ils ne savent pas que l'enfant apprend à faire des choix, que les activités sont menées de façon à favoriser le développement de l'autonomie des enfants.

Pour leur part, les éducatrices trouvent qu'il est difficile de communiquer avec les parents, de leur donner de l'information ou encore de les comprendre. Elles observent que ceux-ci doivent parfois demander de l'aide à un organisme local ou à des amis pour traduire les documents reçus. Elles perçoivent aussi que les parents ne sont pas aussi touchés par un message diffusé de façon collective; il faut plutôt privilégier une stratégie personnalisée de transmission

d'information, ce qui favorise la relation de confiance. En ce qui a trait au fonctionnement du CPE, les éducatrices révèlent que la directrice fait visiter les lieux et explique le fonctionnement du service aux parents. Les éducatrices, lorsqu'elles peuvent parler aux parents, leur parlent des pratiques culturelles différentes. Elles disent communiquer beaucoup avec les parents (conseils pour aider et faciliter les pratiques parentales, explications sur le déroulement, comment on utilise certains objets, la nourriture, la santé, etc.); elles tendent surtout à donner des explications au fur et à mesure que celles-ci s'avèrent nécessaires. Enfin, elles s'inquiètent de la réception réelle des informations : « Parfois on a l'impression que les parents comprennent, mais ce n'est pas le cas ».

### **Des valeurs et différences culturelles**

Nous avons demandé aux parents qu'ils nous parlent de comment ils conçoivent le développement de leur enfant et des différences ou similarités remarquées par rapport aux nôtres. Les parents ont associé le développement à la façon d'éduquer les enfants, ainsi qu'aux valeurs qu'ils mettent de l'avant dans leur éducation. Alors que l'approche éducative qui prime dans les CPE convient à certains parents (« La façon que l'éducatrice a d'élever les enfants correspond à mes valeurs. »), elle semble en heurter d'autres. En effet, des parents ne sont pas d'accord avec le fait de laisser l'enfant s'exprimer et qu'ils apprennent à faire leur propre choix; certains soutiennent que les enfants ne sont pas rendus à l'âge des choix. Des parents trouvent que cela est très axé sur les droits de l'enfant. Enfin, des parents expriment qu'ils aimeraient être consultés, qu'ils savent ce qui est bien pour leur enfant et qu'ils aimeraient bien pouvoir garder un contrôle sur son éducation. Voici trois exemples de propos tenus par des parents :

- En Égypte, les éducatrices enseignent de ne pas dire non aux parents, c'est le contraire ici.
- Il y a plus de droits accordés aux enfants ici, les enfants tiennent tête aux parents.
- Il y a beaucoup de mots qui sont prononcés par les enfants que moi je ne veux pas qu'ils apprennent à leur âge (lesbienne, chum).

Les éducatrices observent plusieurs différences au niveau des coutumes, par exemple au plan de la nourriture et des habitudes de vie. Elles citent en exemple le fait que certains parents ne permettent pas à leur enfant de participer à certaines activités, telle la fête de l'Halloween. Pour elles, les habitudes culturelles rendent difficile l'adaptation et il s'ensuit une certaine



incompréhension et méfiance des parents à l'égard du personnel éducateur. Les éducatrices disent toutefois exercer un rôle sur l'adaptation des parents car elles échangent avec eux à l'occasion des fêtes spéciales, elles leur expliquent les habitudes culturelles québécoises ou nord-américaines et tentent de les sensibiliser aux règles de fonctionnement de la société d'accueil ainsi qu'à celles des CPE.

### **Le suivi à la maison**

La majorité des parents (8) expriment assurer un suivi à la maison sur les règles de conduite enseignées au CPE. Un couple de parents exprime ne pas connaître les règles de fonctionnement du CPE et dit ne pas pouvoir compter sur l'enfant pour les expliquer car celui-ci est trop jeune. Un autre couple exprime pour sa part que c'est difficile pour l'enfant puisque les façons de faire sont différentes à la maison.

Des éducatrices abondent dans ce sens, expliquant que des pratiques parentales diffèrent de celles utilisées par le personnel éducateur; elles considèrent que cela doit être difficile pour les enfants de faire la différence entre le fonctionnement au CPE et celui à la maison. Certaines soulignent qu'alors que quelques parents assurent un suivi à la maison, ils ne le font pas tous. Elles expliquent comment cela doit être d'autant plus difficile en l'absence de l'usage du français, certaines soulignant le fait que les parents ne pratiquent pas le français à la maison avec les enfants. Certaines éducatrices précisent qu'elles ne font aucune demande de suivi aux parents. Voici quelques propos tenus par les éducatrices à ce sujet.

- Quelques parents font un suivi mais pas tous.
- La communication est difficile, ils ne comprennent pas (ex. : amener les bons vêtements pour l'enfant au CPE).
- Les parents sont ouverts, ils écoutent et font un suivi à la maison.
- Quelques parents font des efforts pour les activités (ex. : l'enfant doit ramasser ses jouets avant de partir, mais c'est différent à la maison et le parent ne laissera pas l'enfant ramasser avant de partir).
- Ça mêle l'enfant à cause des pratiques parentales différentes.
- C'est difficile, parce qu'à la maison ils écoutent trop la télévision

## **Le développement de l'enfant comme visée**

En lien avec le suivi fait ou non par les parents à la maison, nous avons exploré auprès des éducatrices si les parents sont informés des objectifs de développement de l'enfant visés par le CPE. Voici leurs réponses :

- Des fiches d'observations sont remises aux parents (mode d'information). Sur ces fiches il y a les forces et les faiblesses de l'enfant. Plus les parents connaissent les objectifs de développement, mieux c'est, plus ils vont dans le sens du CPE. Mais font-ils un suivi? Sur quoi s'appuie le développement? Certains parents se posent des questions.
- Il y a une rencontre avec les parents au début de l'année pour présenter les objectifs et expliquer le fonctionnement et on affiche les activités chaque jour.
- Oui, on donne des cahiers, il y a une évaluation deux fois par année, on parle aux parents le soir du vécu des enfants au CPE.
- Au début, la directrice informe les parents de toute l'organisation et du fonctionnement au CPE, on reparle des objectifs au fur et à mesure.
- Mais les parents n'ont pas toujours la même perspective sur le développement des progrès de l'enfant.
- Infobill : trois pages sur l'orientation pédagogique, on les informe de façon écrite, rencontres avec les parents, mais ils ne viennent pas tous.
- Certains sujets ne sont pas abordés, nous devons d'abord créer une relation de confiance.
- On n'est pas certain si les parents s'intéressent au développement de leur enfant.
- Si les parents comprennent pourquoi on envoie un enfant en CPE, ce sera beaucoup mieux.

Nous avons aussi exploré le degré de satisfaction des éducatrices par rapport à la participation des parents en regard des attentes et objectifs. En général, elles se disent très satisfaites. Elles constatent qu'en général, les parents sont inquiets du développement de leur enfant, qu'ils collaborent, posent beaucoup de questions, s'impliquent et aiment le CPE, manifestant une confiance dans le CPE et son personnel.

Pour terminer le volet développement de l'enfant, nous avons voulu connaître le point de vue des éducatrices sur ce qui pourrait avoir une influence négative sur le développement de l'enfant immigrant. Voici leurs réponses :

- En n'ayant aucun lien avec les parents.
- Un enfant qui n'est pas assidu au CPE.
- La non coopération des parents : n'offrent pas d'encadrement; cela peut ralentir l'apprentissage mais n'affecte pas l'intelligence.
- Ne pas entourer l'enfant (le sécuriser, travailler l'estime de soi, rassurer) à son arrivée.
- Les familles se mettent en ghetto et ça ne favorise pas du tout l'intégration.
- En ne travaillant pas le développement des enfants.
- En n'ayant aucune notion (les éducatrices) sur le vécu des enfants pour mieux les comprendre.
- Méfiance, incompréhension, différences culturelles marquantes non acceptées.
- Quand les parents maintiennent à leur façon leurs agissements à la maison.

### **L'évaluation de l'enfant au CPE**

Dans les CPE, les éducatrices procèdent à une évaluation du fonctionnement et des progrès de l'enfant. À chaque évaluation, il est possible que les parents puissent rencontrer l'éducatrice afin d'en discuter ou tout simplement avoir les résultats. Compte tenu du fait que plusieurs parents ne parlent pas français, nous leur avons demandé s'ils étaient au courant de cette pratique. Neuf parents ont répondu oui et deux parents ont répondu non. La plupart des parents jugent les évaluations adéquates. Quelques parents ont fait des commentaires ou posé une question :

- le roulement de personnel ne permet pas à l'éducatrice de bien connaître l'enfant;
- l'évaluation devrait aussi se faire dans d'autres langues que le français, dans la langue que maîtrise l'enfant;
- Est-ce que les éducatrices sont spécialisées pour enseigner le français où sont-elles seulement formées pour l'apprentissage en général?

Pour leur part, des éducatrices expliquent que les instruments utilisés pour évaluer les enfants sont standards, c'est-à-dire les mêmes pour tous, indépendamment de l'origine culturelle de l'enfant. En général, elles les jugent adéquats. Par ailleurs, d'autres éducatrices expriment qu'elles aimeraient avoir des formulaires ou des outils adaptés pour les enfants issus de

l'immigration. Les parents ont d'ailleurs un rôle à jouer dans ces évaluations puisque des éducatrices disent devoir adapter les formulaires pour qu'ils soient plus accessibles aux parents immigrants.

### **Défis et besoins des éducatrices**

Un défi majeur s'installe autour de la communication dans le quotidien, au sein du groupe dont les éducatrices ont la garde. Des éducatrices expliquent que des enfants veulent parler dans leur langue maternelle et qu'elles doivent faire un travail supplémentaire pour les amener à utiliser le français pour communiquer. Cela leur demande beaucoup d'efforts, notamment elles doivent développer l'habileté à communiquer avec des gestes, tant avec des parents que des enfants. Outre la communication verbale au sein du groupe qui est affectée, des éducatrices disent ne pas comprendre tous les comportements des enfants immigrants et se questionner parfois sur leur nature. Par exemple, lorsqu'un enfant n'écoute pas les consignes de façon systématique, ou lorsqu'un enfant ne s'implique pas dans une activité alors qu'il est invité à parler d'un sujet personnel. Elles soulignent que certains parents veulent influencer les pratiques éducatives pour des motifs religieux. Enfin, une personne se positionne en disant tout simplement que « les difficultés, ça fait partie de la vie ». Voici en quels termes s'expriment les éducatrices :

- Il est difficile de faire comprendre aux enfants les règlements, les habitudes, les règles de vie, comment s'habiller en fonction de la température.
- L'adaptation est difficile à réaliser en raison des habitudes culturelles.
- Difficultés particulières :
  - o si l'enfant est malade, les parents l'envoient quand même au CPE malgré les risques de contagion;
  - o des parents qui veulent influencer nos pratiques pour des motifs religieux (ex. : au plan de l'alimentation).
  - o Il y a des enfants qui ne respectent pas les adultes.
- Il n'y a parfois pas de suivi de la part des parents (cela n'influence pas les enfants de deux ans).
- Pour les plus grands, ça prend du temps pour les faire participer aux activités.

Quand il leur est demandé de s'exprimer sur les besoins, les éducatrices répondent en concordance avec leur défi majeur, les problèmes liés à la communication. Ainsi, elles mentionnent avoir besoin d'aide d'interprètes, d'une part pour remplir les formulaires, d'autre part pour expliquer le fonctionnement du CPE et autres informations qui peuvent s'avérer nécessaires. Elles indiquent qu'il faudrait éviter de demander aux enfants de traduire car cela est désagréable autant pour eux que pour les parents.

Les difficultés liées aux différences culturelles les amènent à souligner l'importance de bien renseigner les parents, avant la rentrée d'un enfant en CPE, sur le fonctionnement de ce centre, ses visées, les règles qu'il faut suivre. Certaines éducatrices ajoutent que les personnes immigrantes doivent toutes bénéficier à leur arrivée au Québec d'un processus d'information sur la culture de la société d'accueil et ses services. Enfin, une personne mentionne qu'il pourrait être aidant de connaître et comprendre le vécu particulier des enfants.

### **Observations de forces positives de la part des éducatrices**

Malgré les difficultés et défis qu'elles rencontrent, les éducatrices portent un regard positif sur la situation. Voici en quels termes elles s'expriment.

- Les enfants ont de la facilité à s'adapter, ça peut prendre 1 à 2 semaines.
- Ça va quand même bien avec les parents en général; on peut se débrouiller en anglais.
- Les enfants sont bien éduqués.
- Les parents apprécient trouver une place.
- Les enfants participent bien.
- Les enfants immigrants sont très respectueux.
- Les enfants acceptent facilement les autres
- Aucun problème : les enfants ne font pas de différence entre eux et les amis immigrants. Ils vont l'aider à s'intégrer au groupe.
- Les amis (anciens) vont s'occuper soigneusement des nouveaux.
- Les enfants n'accrochent pas sur les différences. Ils sont très inclusifs même s'ils ne parlent pas la même langue.

## Pratiques d'inclusion sociale

Soucieuses de contribuer à l'inclusion sociale des familles immigrantes, les éducatrices rappellent l'importance d'établir d'abord et avant tout un lien de confiance avec les parents. Elles voient la nécessité aussi de leur apporter du soutien, de les aider dans leur processus d'adaptation. Pour cela, elles doivent faire montre d'ouverture d'esprit, disent-elles. Les éducatrices voient aussi l'importance d'aider les enfants à connaître la culture du pays d'accueil et ses habitudes. Certaines mentionnent leur accorder un accompagnement plus étroit et un accueil très personnalisé. Par ailleurs, d'autres indiquent qu'il faut agir de la même façon avec les uns qu'avec les autres, sans égard particulier pour la situation d'immigration.

Quant à des actions ou activités particulières pour favoriser l'inclusion sociale des enfants immigrants, voici ce que relatent les éducatrices ayant participé à cette démarche de cueillette d'information.

- On utilise les mêmes stratégies avec tout le monde.
- On met l'enfant qui arrive à côté d'un autre enfant pour l'accompagner jusqu'à ce que l'enfant immigrant comprenne la routine.
- Apprentissage de quelques mots dans la langue de l'enfant (pour se comprendre).
- On met en mémoire les éléments relatifs à l'enfant.
- On l'accompagne en tout temps (soit l'éducatrice ou un enfant).
- On explique aux autres enfants que l'enfant est immigrant, qu'il est nouveau.
- Les enfants observent et suivent le groupe.
- La base : il faut jouer avec eux pour les intégrer, chaque enfant a son répondant en fonction des affinités avec les parents.
- Utiliser beaucoup de verbes d'action, les cartes, photos, dessins, images, en répétant souvent.
- Personne ne pose de jugement.
- On travaille l'estime de soi.
- Le groupe sert de modèle.
- Atelier, rythme et mouvement, différents thèmes (pays), nouveau matériel multiethnique.
- Les comptines aident beaucoup les enfants à apprendre la routine, ils associent la musique aux activités.

- Important d'avoir des photocopies de tous ses documents pour ne pas se perdre dans les démarches (renseignement sur les activités : apporter les vêtements appropriés).

En poussant la question pour demander ce qu'elles identifient être particulièrement utile pour favoriser l'intégration des enfants immigrants, elles relèvent les éléments suivants :

- assiduité de la fréquentation du CPE (aide l'enfant à s'adapter au CPE);
- travailler l'estime de soi;
- travailler à sécuriser l'enfant;
- rassurer et essayer de les adapter à la culture du pays d'accueil;
- maîtriser la langue française;
- il faut développer l'autonomie pour qu'ils puissent se débrouiller à l'école;
- apprendre aux enfants à être responsables;
- stimuler le développement des enfants dans tous les sens;
- l'ouverture des parents aide beaucoup à leur développement;
- important de connaître le vécu des enfants pour mieux les comprendre.
- Les éducatrices qui viennent d'ailleurs, ça enrichit le CPE (ressource multilingue au CPE).

Des éducatrices insistent pour dire que ce qui compte, c'est surtout que l'enfant se sent en confiance, qu'il se sente chez lui, bien entouré, qu'il sente qu'on l'accepte, qu'on s'occupe de lui et qu'on l'aime. Il importe aussi de rassurer les parents sur le bien-être de leur enfant, leur dire qu'il est heureux dans le groupe, qu'il est bien.

**Le matériel.** Nous avons exploré auprès des éducatrices le matériel qu'elles utilisent actuellement et quel serait pour elles le matériel idéal pour actualiser leurs intentions d'inclusion sociale. Voici le matériel identifié comme faisant actuellement partie de leurs outils :

- Dessins, images, même matériel que les enfants québécois, livres de référence (autres pays), photos de la famille, formes, couleurs, pictogrammes.
- Matériel multiculturel; des parents apportent des choses, des éducatrices ramènent des objets de leurs voyages.
- Jeux s'adressant aux plus jeunes, en termes de développement.

Alors qu'une éducatrice juge que cela suffit, qu'il faut éviter de surcharger l'enfant d'information et de stimuli, d'autres s'expriment sur ce qu'elles souhaiteraient avoir comme

matériel pour favoriser l'inclusion sociale, et ce, souvent à travers une ouverture générale sur le monde.

- Livres avec images pour faire connaître les autres pays adaptés aux enfants.
- Jouets d'ailleurs.
- Matériel pour faire découvrir le monde à tous.
- Du matériel didactique et des jeux qui permettraient de faire découvrir les valeurs d'ailleurs.
- Matériel pour faire connaître les occasions spéciales à l'enfant : Noël, cabane à sucre.
- Serait bon de connaître la culture d'ailleurs (autres pays) pour se mettre dans leur réalité et montrer qu'on s'intéresse à eux et pour échanger d'une meilleure façon avec les enfants.
- Routine imagée.
- Pictogrammes (ceux utilisés avec les enfants qui ont un problème de communication).

### **L'apprentissage du français**

De façon plus spécifique, nous avons exploré avec les éducatrices les stratégies qu'elles utilisent pour l'apprentissage du français chez les enfants immigrants. Voici ce qu'elles ont nommé.

- Chanter des chansons, réciter des comptines
- L'enfant apprend par imitation, c'est facile pour un enfant d'apprendre.
- Répéter les mêmes mots, insister sur les mêmes mots.
- On suit la même routine.
- Pictogrammes, images, gestes, dessins.
- On parle calmement, lentement pour que l'enfant puisse retenir les mots.
- Structures de phrase très simples.
- Faire répéter phrases routinières, aller dans des endroits routiniers de façon répétée.
- Le CPE donne des références aux parents pour aider les enfants à améliorer leur français. (Les parents ne sont pas toujours en mesure de comprendre eux-mêmes).
- Donnent des responsabilités aux enfants pour leur faire comprendre.



### **Le désir d'implication des parents**

Nous avons exploré le désir des parents de s'impliquer au niveau du CPE. Tous les parents ont manifesté leur intérêt de s'impliquer, soit auprès des éducatrices pour les aider dans leur travail auprès de leurs enfants, pour mieux connaître comment évolue leurs enfants et ce qu'ils font durant la journée. La moitié des parents ont mentionné ne pas avoir beaucoup de temps pour s'impliquer, mais qu'ils ont quand même un intérêt. Un parent a dit être déjà impliqué pour savoir comment évolue son enfant.

Par ailleurs, plusieurs parents ont dit ne pas connaître l'existence des comités sur lesquels ils peuvent s'impliquer, contre cinq qui les connaissent. Nous avons poussé un peu plus loin, en leur demandant s'ils désirent s'y impliquer. Neuf parents ont répondu par l'affirmative, expliquant vouloir donner leurs idées ou assurer la continuité des services et contribuer à leur amélioration. En contrepartie, deux parents ont indiqué ne pas être intéressés ou ne pas avoir de temps pour s'impliquer ailleurs que dans des activités ponctuelles.

### **L'inclusion sociale des parents telle qu'ils la perçoivent**

Nous avons exploré auprès des parents leur perception de ce qui caractériserait pour eux inclusion sociale réussie. Voici en ordre décroissant de fréquence ce qu'ils ont noté :

- avoir un emploi;
- être impliqué dans la société;
- « quand on vit chez les romains, on fait comme les romains »;
- manifester en tant qu'immigrant sa responsabilité d'aller dans le même sens que la communauté d'accueil;
- créer des liens, avoir des amis québécois,
- l'éducation des enfants.

En continuité, nous leur avons demandé dans quelle mesure ils croient que leur inclusion sociale se réalise. Quatre parents révèlent que selon eux, leur inclusion sociale n'est pas réalisée alors que six d'entre eux évaluent que cela n'est pas encore complètement réussi. Un couple de parents affirme se sentir bien intégré. En leur demandant ce qui pouvait favoriser ou nuire à leur inclusion sociale, plusieurs éléments ont été exposés, tel qu'en témoigne le contenu du tableau 2.

**Tableau 2****Perceptions des parents à l'égard des facteurs qui contribuent ou nuisent à l'inclusion sociale**

Facteurs perçus comme ayant un effet positif	Facteurs perçus comme ayant un effet négatif
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'emploi</li> <li>▪ La communauté d'origine</li> <li>▪ Le sentiment de sécurité</li> <li>▪ Créer des liens d'amitié</li> <li>▪ Le bon voisinage</li> <li>▪ L'éducation des enfants</li> <li>▪ L'égalité</li> <li>▪ Les activités sportives</li> <li>▪ Le SANC</li> <li>▪ Les études</li> <li>▪ La langue</li> <li>▪ Les activités socioculturelles</li> <li>▪ La confiance envers les autres</li> <li>▪ Le logement</li> <li>▪ Respect des lois et règlements</li> <li>▪ Épouser les habitudes de vie d'ici</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discrimination au plan du logement et de l'emploi</li> <li>▪ Dénigrement à cause de la barrière de la langue</li> <li>▪ Une société solitaire, fermée</li> <li>▪ L'identité musulmane</li> <li>▪ Un niveau scolaire faible qui ne me permet pas de décrocher un emploi</li> <li>▪ Le racisme</li> <li>▪ Non reconnaissance des acquis de notre pays d'origine (scolaire et expérience de travail)</li> <li>▪ Problèmes familiaux (famille restée au pays)</li> <li>▪ Déménagements fréquents</li> </ul>

Considérant que l'existence de services d'accueil et d'intégration des personnes immigrantes doit jouer un rôle dans ce processus d'inclusion sociale, nous avons demandé aux parents s'ils considèrent qu'ils ont eu des difficultés à connaître les services qui peuvent leur venir en aide et leur offrir un support. La majorité des parents ont dit ne pas avoir eu de difficultés, alors que deux d'entre eux ont révélé le contraire. Notez que l'un d'eux a expliqué ne pas avoir le temps pour chercher les ressources et avoir accès à l'information. Enfin, un couple de parents a dit ne pas savoir qu'il y avait des services particuliers pouvant les aider en tant qu'immigrants. Finalement, nous leur avons demandé, pour ceux qui ont cherché à avoir accès aux services, s'ils considèrent que ces derniers leur sont accessibles. La majorité des parents ont répondu dans l'affirmative alors qu'un couple de parents a répondu par la négative et un couple de parents a précisé que les services sont accessibles mais non efficaces.

**Validation de questions en vue de leur utilisation subséquente**

Un échantillon de questions pouvant être utilisées dans la phase II du présent projet de recherche a été présenté aux parents afin d'en valider la compréhension et la capacité d'y

répondre avec justesse. Ces questions étaient issues de la Grille de dépistage des troubles de développement<sup>5</sup> et du Profil socio-affectif (PSA) des enfants d'âge préscolaire<sup>6</sup>. Ces derniers instruments ont en effet été identifiés comme bases servant à mesurer différents aspects du développement des enfants par leurs parents. Ces mêmes aspects du développement seront aussi évalués par les éducatrices. L'encadré 2 présente quelques exemples de questions qui ont été présentées aux parents et aux éducatrices.

### Encadré 2

#### Exemples de questions validées en Phase I

##### 1. Évaluation du développement de l'enfant

Veillez cocher dans la case correspondant à votre choix de réponse.

	oui	non	quelques fois
1. développement moteur : a. l'enfant monte et descend les escaliers sans alterner les pieds, sans appui			
2. développement cognitif : a. l'enfant sait où retrouver un objet qu'il a laissé peu de temps auparavant			
3. développement du langage : a. l'enfant utilise les mots «moi», «toi»			
4. développement socioaffectif : a. l'enfant veut souvent s'opposer (en particulier pour les repas, la sieste, la propreté)			

##### 2. Profil socioaffectif des enfants d'âge préscolaire

Voici une liste de comportements que l'on peut observer chez un enfant concernant l'expression de son affectivité. Nous vous demandons de coter la fréquence de ce comportement chez votre enfant, selon le continuum suivant : ce comportement est-il JAMAIS présent (1), A L'OCCASION (2 ou 3), SOUVENT (4 ou 5) ou TOUJOURS (6) présent? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons pour ces rares cas de faire une croix sous NE PEUX PAS ÉVALUER.

Question	Jamais	À l'occasion	Souvent	Toujours	Ne peux pas évaluer
1. Patient, sensible aux difficultés des autres					
2. Curieux, attiré par la nouveauté					
3. Facilement contrarié, frustré					

<sup>5</sup> Centre de Psychoéducation du Québec. *Grille de dépistage des troubles de développement*. CLSC St-Henri, 1988.

<sup>6</sup> École de psychoéducation. *Profil socio-affectif (PSA) des enfants d'âge préscolaire*. Université de Montréal, 1988.

En général, les parents ont dit avoir une bonne compréhension du sens des questions et ils étaient capables d'y répondre sans avoir besoin d'une explication supplémentaire aux instructions données. Quant aux éducatrices, elles ont réagi positivement face aux questions. Certaines ont mentionné qu'elles travaillent avec ces outils.

## **PHASE II : RECHERCHE QUANTITATIVE**

Cette deuxième phase de recherche avait pour but de mesurer les effets potentiels du niveau d'inclusion sociale et de phénomènes connexes sur le développement des enfants qui fréquentent des CPE. Elle visait également à identifier divers facteurs qui contribuent ou nuisent à l'intégration des familles immigrantes. Deux types de données sont donc nécessaires : 1) celles relatives au profil d'inclusion sociale des parents, notamment leur profil sociodémographique et leur perception des difficultés ou facteurs facilitant rencontrés et 2) les niveaux de développement des enfants. Sur ce dernier plan, nous avons choisi d'évaluer le développement de l'enfant tant du point de vue du parent que de celui de l'éducateur ou de l'éducatrice qui en a soin au CPE. D'une part, cette double mesure nous est apparue pertinente parce que les enfants peuvent se comporter de façon différente dans différents environnements et, d'autre part, parce que parents et enseignants peuvent porter un regard différent sur les comportements des enfants (Parrila *et al.*, 2002). Notez cependant que nous avons cherché à utiliser des indices de mesure les plus descriptifs possible.

### **Méthodologie**

#### **Échantillon**

Au total, 79 enfants<sup>7</sup> âgés de deux à cinq ans ont été évalués par un ou les deux parents ainsi que par un éducateur ou une éducatrice significative du CPE, du service de garde en milieu familial ou encore de la garderie privée qu'ils fréquentent. Il en résulte un total de 158 questionnaires. Des enfants de différentes tranches d'âge ont été évalués, tel que présenté dans le

---

<sup>7</sup> Dans les faits, 81 enfants ont été évalués mais les questionnaires relatifs à deux d'entre eux ont dû être rejetés car ils comportaient des erreurs au plan des indicateurs de développement, rendant leurs données non valides.

tableau succinct 3. Notez que le territoire couvert par ce projet de recherche se limite à l’Estrie, notamment la grande ville de Sherbrooke.

### Tableau 3

#### Répartition des âges des enfants dont divers aspects de développement ont été évalués

Âges	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans
Nombres	20	24	19	16

L’échantillon est donc composé de deux types de répondants : les parents dont 61 % étaient représentés par la mère de l’enfant, et les éducateurs ou éducatrices. Aucune donnée sociodémographique n’a été recueillie en ce qui concerne les éducateurs et éducatrices. Quant aux parents, diverses informations ont été recueillies, notamment sur des aspects liés à l’immigration. Ces informations sont présentées dans le tableau 4. Notez qu’aucune donnée n’est rapportée relativement à la situation d’emploi des parents, jugeant que l’information recueillie à ce sujet était incomplète et, conséquemment, non utilisable dans les analyses<sup>8</sup>.

### Recrutement des parents

Les premiers efforts ont été déployés pour obtenir la participation des parents. Par la suite, pour chaque enfant évalué par les parents, le CPE où était inscrit cet enfant était contacté et nous sollicitons la participation de l’éducateur ou de l’éducatrice concernée. Des contacts préalables avaient eu lieu avec les directions des CPE et un partenariat avait été développé avec elles pour la réalisation du présent projet de recherche. Tant les parents que les éducateurs et éducatrices étaient libres de participer ou non et ils ont signé un formulaire de consentement éclairé. Seulement deux éducateurs ou éducatrices n’ont pas répondu positivement à la demande de compléter un questionnaire.

Le recrutement des parents s’est avéré assez difficile. En premier lieu, le Regroupement des centres de la petite enfance en Estrie (RCPECE) a été contacté. Il a fourni le répertoire de la

<sup>8</sup> Une question relative à l’emploi était posée dans le questionnaire : la personne répondant aux questions devait répondre si oui ou non elle avait un emploi. Nous avons constaté lors de l’interprétation des données que l’information ainsi obtenue faussait notre interprétation sur l’effet d’avoir ou non un emploi, car la majorité des répondants étaient les mères qui sont nombreuses à choisir de rester au foyer et nous n’avions pas l’information complémentaire, à savoir si le père avait ou non un emploi.

**Tableau 4****Variables descriptives des situations familiales des parents ayant participé à la recherche**

<b>Variables</b>	<b>Précisions</b>	<b>Pourcentages</b>
Durée de séjour au Québec	- Depuis 7 ans et moins - Entre 7 et 10 ans	96 % 4 %
Âges	- 20 – 29 ans - 30 – 39 ans - 40 ans et plus	20,3 % 63,4 % 16,2 %
Statut d'immigrant	- Réfugiés ou demandeurs de statut de réfugié - Immigrants économiques ou indépendants	53,2 % 46,8 %
Motifs d'immigration	- Situation de guerre - Projet - Autre	53,9 % 39,5 % 6,6 %
Niveau de scolarité	- 1 à 7 années - 8 à 12 années - 13 à 17 années - 18 années et +	7,7 % 14,1 % 39,3 % 38,5 %
Statut d'immigrant/ Scolarité	- Réfugiés ayant 13 années et + - Immigrants indépendants et économiques ayant 13 années et +	63,4 % 94,6 %
Pays d'origine	- <u>Amérique centrale et du Sud</u> : Guatemala, Uruguay, Venezuela, Argentine, Colombie, Pérou, Brésil - <u>Afrique noire</u> : Burundi, Congo, Comores, Bénin, Rwanda, Sénégal, Madagascar - <u>Autre</u> : Maroc, Égypte, Irak, Afghanistan, Chine, Ex-Yougoslavie, Hongrie, Belgique	40,8 % 29,6 % 29,6 %
Perçoivent parler français	- Oui - Non	84,6 % 15,4 %
Considèrent avoir atteint l'intégration dans la société d'accueil	- Oui - En partie - Non	31,6 % 58,2 % 10,1 %

totalité des CPE en Estrie qui s'associent à eux, indiquant ceux connus comme desservant une population immigrante. Nous avons contacté ces derniers afin de présenter le projet et de demander leur collaboration.

Par la suite, les directrices intéressées au projet ont été contactées. Nous les avons rencontrées pour leur expliquer les caractéristiques de l'échantillon recherché et pour identifier les familles correspondant à ces caractéristiques : nouveaux arrivants, origines diverses, enfants âgés entre 2 et 5 ans. Après avoir identifié des parents, les directrices les ont contactés afin de leur expliquer le projet et, dans le cas d'une réponse positive, une lettre de consentement a été signée afin d'autoriser la directrice à nous transférer leurs coordonnées. Nous sommes ensuite

entrés en contact avec les parents ayant accepté de participer afin de déterminer un moment pour les rencontrer.

Le taux de participation de la part des parents ainsi identifiés s'étant avéré plutôt faible, nous avons ensuite contacté tous les CPE qui n'étaient pas répertoriés parmi les CPE desservant une clientèle immigrante. Ainsi, nous avons trouvé quelques autres participants. Par la suite, par le biais des bureaux coordonnateurs, nous sommes entrés en contact avec les services de garde en milieu familial. Nous avons contacté par téléphone les responsables ayant au moins un enfant immigrant dans leur groupe et nous avons procédé de la même façon qu'avec les CPE.

La participation des familles restait encore insuffisante (66) et nous nous sommes alors retournés vers nos autres partenaires. Ainsi, le SANC (Service d'aide aux Néo-Canadiens) nous a prêté main-forte en recensant toutes les familles répondant aux critères. Nous avons élaboré une lettre d'invitation adressée aux parents qui était postée au nom du SANC afin de préserver la confidentialité. Cette démarche nous a permis de recruter dix familles de plus. Simultanément, la FCCE (Fédération des communautés culturelles de l'Estrie) a collaboré à la recherche de participants en les contactant par téléphone et en distribuant des dépliants d'invitation à participer : trois autres familles se sont ajoutées à l'échantillon.

Enfin, dans l'espoir d'attirer la participation de quelques autres familles immigrantes, nous avons produit une affiche que nous avons apposée sur les babillards de plusieurs organismes communautaires et autres lieux ayant un achalandage important de personnes immigrantes. Deux autres familles ont été recrutées ainsi.

Soulignons que les enfants dont le développement a été évalué proviennent de 17 CPE, de 16 Services de garde en milieu familial distincts de même que 2 garderies privées.

### **Instruments de cueillette de données**

Les données ont été recueillies par voie de questionnaire. Bien que nous ayons deux types de répondants, les items relatifs au développement de l'enfant sont les mêmes dans le questionnaire s'adressant à l'un ou l'autre groupe. Selon l'âge des enfants, des indices particuliers permettent d'évaluer le niveau de développement d'un enfant, et ce, par rapport à trois aspects distincts : le développement moteur, le développement cognitif et le développement socioaffectif. Le questionnaire utilisé avec les parents diffère de celui utilisé avec les éducateurs

et éducatrices du fait qu'il contient une section sur des données sociodémographiques puis une autre sur des facteurs relatifs à l'immigration et l'intégration dans la société d'accueil.

Les indices du développement moteur, cognitif et socioaffectif nous ont été fournis par les CPE partenaires du projet. Ils proviennent de deux instruments d'évaluation connus par les éducatrices et éducateurs : 1) la *Grille de dépistage des troubles de développement* (6 mois – 5 ans) produit par le Centre de PsychoÉducation du Québec<sup>9</sup>; 2) le *Profil socio-affectif (PSA) des enfants d'âge préscolaire* produit par l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal, en 1988. Bien que d'autres outils d'évaluation puissent exister, il nous apparaissait pertinent d'utiliser un instrument déjà disponible en français puis, par surcroît un instrument connu et utilisé par les éducatrices. Ces instruments contiennent, pour chaque niveau d'âge, une série de comportements tels « l'enfant descend l'escalier en alternant les pieds » ou « l'enfant fixe le vide, est absent ». Un choix d'items décrivant des comportements a été effectué pour chaque groupe d'âge dans le but d'une part de réduire la longueur du questionnaire soumis aux parents et, d'autre part, d'assurer que les items retenus seraient bien compris par les parents; pour cette fin, quelques items ont été légèrement reformulés. Dans un cas, vis-à-vis de chaque énoncé de comportement, le répondant indique si l'enfant le manifeste ou non selon les trois choix de réponse suivants : oui, non, quelquefois. Dans l'autre cas, le répondant indique la fréquence à laquelle il observe le comportement chez l'enfant, selon les choix qui suivent : jamais, à l'occasion, souvent ou toujours. Il y a aussi la possibilité d'indiquer qu'on ne peut pas répondre à cette question. Ces questions sont illustrées plus haut, dans l'encadré 2 à la page 46 du présent rapport alors que l'annexe 2 présente les items utilisés pour chaque type de développement et pour chaque groupe d'âge. Il s'agit donc d'une évaluation descriptive du comportement. Les réponses sont ensuite cotées en fonction d'une grille établie qui stipule si la réponse fournie représente une mise en garde ou un signal d'alarme.

Les facteurs relatifs à l'immigration et l'intégration ont été mesurés à l'aide de sept questions. Celles-ci ont été construites à partir des résultats des entretiens de la phase antérieure de recherche (partie qualitative). Une première question permettait aux répondantes et répondants d'indiquer, parmi six difficultés listées, les trois qui ont constitué des obstacles importants pour eux. Toujours dans la même lignée, 13 difficultés potentielles étaient listées

---

<sup>9</sup> Cet instrument semble avoir été développé en partenariat avec le CLSC St-Henri, à Montréal (1988). Le centre de PsychoÉducation du Québec s'adresse au 2233, rue Sherbrooke est, Bureau 300, Montréal (Qc), H2K 1E2.



dans une question subséquente et les personnes devaient identifier les cinq principales difficultés qu'elles avaient rencontrées dans leur adaptation au Québec. En contrepartie, une autre question permettait d'identifier parmi une liste de 14 facteurs, les cinq qui ont le plus favorisé leur intégration à la société québécoise. Les répondantes et répondants ont aussi pu indiquer s'ils avaient accès ou non à des services d'aide pour personnes immigrantes et s'ils jugent facile ou non d'y avoir accès. Les répondantes et répondants ont également porté un jugement sur leur niveau d'intégration, à partir de la question qui suit : « Présentement, pensez-vous que vous avez atteint votre intégration dans la société d'accueil? » Ils répondaient « oui », « non » ou « parfois ». Enfin, deux dernières questions vérifiaient dans quelle mesure leur rôle au sein du couple ou en tant que parent a été modifié, dû à leur vie au sein de la société d'accueil; les réponses se situaient sur une échelle de temps : « jamais », « parfois », « souvent », « tout le temps ». Une série de 11 questions pour connaître le profil sociodémographique des répondantes et répondants complétait le questionnaire destiné aux parents.

### **Passation du questionnaire**

Une fois les parents ayant accepté de participer à la recherche, un rendez-vous était pris afin de leur permettre de répondre au questionnaire. Dans chaque cas, un agent de recherche était présent afin d'assurer la compréhension de la démarche ainsi qu'une compréhension adéquate des questions. La participation d'une agente de recherche d'origine hispanophone a grandement facilité cette tâche. De plus, un interprète de langue anglaise a accompagné l'agente de recherche lors de la réalisation de deux entrevues.

En ce qui a trait aux éducateurs et éducatrices, une fois le questionnaire complété par les parents, ces personnes-ressources étaient contactées pour solliciter leur participation à l'évaluation de l'enfant. Dans le cas d'une réponse favorable, le questionnaire leur était envoyé et une agente de recherche s'assurait de le recueillir en dedans d'une semaine environ. Seulement deux éducateurs ou éducatrices n'ont pas donné une réponse favorable à notre demande de participation.

## Analyse des données

Les données ont été saisies et analysées à l'aide du logiciel SPSS. Des analyses descriptives et inférentielles (Anova, test t, Khi-deux, corrélations) ont été exécutées.

Considérant le nombre relativement restreint d'enfants évalués dans le cadre de cette recherche, des regroupements de données ont parfois dû être faits. Ainsi, plutôt que de faire des analyses en fonction des quatre niveaux de scolarité identifiées, elles ont été faites en fonction de deux groupes : moins de 13 années de scolarité (21,8 %) et 13 années et plus de scolarité (78,2 %). Au plan de la perception de son niveau d'intégration au Québec, les réponses « oui » et « en partie » ont été regroupées (89,8 %). Enfin, soulignons que les analyses ont été faites sur l'ensemble des enfants évalués et non en fonction des différents groupes d'âge. Aussi, bien que l'instrument permettant de mesurer le développement aux plans moteur, cognitif et socioaffectif révèle des mises en garde ainsi que des signaux d'alarme, ces deux niveaux de difficultés potentielles ont été regroupés dans les analyses.

## Résultats

Les résultats sont présentés en quatre blocs : 1) les résultats descriptifs sur la situation familiale et l'intégration au Québec; 2) les différences dans les évaluations, selon qu'elles sont faites par les parents ou les éducateurs et éducatrices; 3) les liens entre divers aspects de la situation familiale et le développement de l'enfant; 4) les résultats d'analyses corrélationnelles mettant en rapport les différents aspects du développement de l'enfant (moteur, cognitif et socioaffectif).

### 1. La situation familiale et l'intégration au Québec

**Situation familiale.** Notons que 92 % des parents rencontrés vivent en couple. Ces couples évoluent dans un environnement social et culturel qui affecte leur relation ainsi que leur façon d'exercer leur rôle parental. Ainsi, le tiers des répondants (31,7 %) affirme que leur intégration au Québec a un impact majeur sur leur rôle dans le couple, en ce sens où ils voient ce rôle changer « souvent » et parfois même complètement (« tout le temps »). Un autre tiers (35,4

%) voit ce changement survenir «parfois» alors qu'un dernier tiers (32,9 %) considère que leur rôle dans le couple n'est pas affecté («jamais») par leur intégration au Québec.

Les proportions de personnes jugeant que leur intégration au Québec a exercé une influence sur leur façon d'éduquer leurs enfants sont semblables. Un peu plus qu'un tiers des répondants (39,3 %) voit «souvent» ou «tout le temps» un changement sur ce plan, alors que les deux autres tiers sont presque également distribués entre «cela affecte ma façon d'éduquer mes enfants parfois» (29,1 %) et «jamais» (31,6 %).

**Facteurs facilitant l'intégration.** Tel qu'indiqué plus haut dans la description de l'échantillon, un tiers des parents juge avoir totalement réalisé leur intégration au Québec et plus de la moitié d'entre eux jugent qu'ils sont en voie de réussir cette intégration. Parmi les facteurs qui ont facilité cette intégration, les plus marquants, ceux qui ont été choisis comme un des trois plus importants dans une liste de 14 facteurs, par plus ou moins la moitié des répondants, sont les suivants :

- Un sentiment de sécurité (choisi par 57 % des parents)
- Inscription des enfants dans un CPE ou une école (choisi par 49,4 % des parents)
- Avoir un emploi (choisi par 41,8 % des parents).

D'autres facteurs ont été signalés parmi les choix des répondants : la présence des membres de la communauté d'origine (27,8 %); l'adoption des habitudes propres à la société d'accueil (19 %); la continuité des services offerts (15,2 %); l'établissement de liens sociaux avec gens nés au Québec (15,2 %); l'établissement d'équivalence de diplômes (13,9 %); une expérience de jumelage (12,7 %); une médiation entre la famille et l'école (10,1 %); leur implication dans la société d'accueil (10,1 %); un accompagnement psychosocial (7,6 %); le regroupement familial (7,6 %).

**Obstacles à l'intégration.** En contrepartie, plusieurs facteurs sont jugés comme ayant été des obstacles à l'intégration. Les trois choix effectués par chacun des répondants dans une liste de sept facteurs révèlent une certaine convergence au plan des obstacles rencontrés :

- Problèmes financiers (choisi par 57 % des répondants)
- Reconnaissance des diplômes et expériences de travail (choisi par 57 % des répondants)
- Difficultés à intégrer le marché du travail (choisi par 49,4 % des répondants)

- Problèmes de communication (choisi par 43 % des répondants)
- Discrimination/Racisme (choisi par 43 % des répondants).

**Difficultés dans l'expérience d'intégration.** Outre ce qui est considéré être un obstacle à l'intégration, les parents se sont prononcés sur des difficultés qu'ils rencontrent à cause de leur situation d'immigration. Le facteur identifié comme étant le plus pénible est l'absence de la parenté : pour 49,9 % des répondants cette difficulté est un des deux choix effectués dans une liste de 13 difficultés énoncées. Les trois autres choix les plus fréquents concernent les enfants :

- Difficultés à faire garder les enfants (choisi par 27,8 % des répondants)
- Différences dans la conception de la discipline (choisi par 25,3 % des répondants)
- Contexte dans lequel il faut élever les enfants (choisi par 21,5 % des répondants).

D'autres difficultés diverses ont été identifiées : l'isolement (16,5 %); la disponibilité de certains aliments (11,4 %); l'habillement au cours des saisons (10,1 %); des problèmes relatifs à la socialisation des enfants (6,3 %); des problèmes liés aux rapports hommes-femmes (6,3 %); le non partage des tâches domestiques (6,3 %); des problèmes liés aux croyances religieuses (2,5 %).

**Accessibilité et utilisation des services pour personnes immigrantes.** La majorité des personnes jugent que les services pour les personnes immigrantes sont facilement accessibles (72,2 %). Puis, 78,5 % d'entre eux disent avoir déjà utilisé ces services.

## 2. Évaluations différentes des parents et des éducateurs et éducatrices

Selon les résultats à trois tests *t* pour échantillons dépendants, une différence significative semble présente entre ce que rapportent les parents et les intervenants au niveau du développement socioaffectif et cognitif des enfants. Au plan du développement socioaffectif, les éducateurs et éducatrices affichent un pourcentage d'alarmes ou de mises en garde plus élevé que les parents : 17 % contre 10 %;  $t(57) = -2,49$ ;  $p = 0,016$ . Il en va de même au plan du développement cognitif : 28 % contre 11 % chez les parents;  $t(50) = -3,60$ ;  $p = 0,001$ . Les résultats ne permettent pas de conclure en une différence significative au plan de l'évaluation du développement moteur. Plus loin, nous verrons qu'il y a parfois des résultats significatifs dans

les liens recherchés entre certaines variables et le développement des enfants, et ce, en fonction de l'évaluation faite tantôt par les parents, tantôt par les éducateurs et éducatrices.

### **3. Liens entre divers aspects de la situation familiale et le développement de l'enfant**

**Statut d'immigrant.** Une première chose que nous voulions vérifier est s'il y a un lien entre le statut d'immigrant, selon que les personnes sont réfugiées ou des immigrants indépendants ou économiques, et les indices de développement de l'enfant. Les résultats d'une analyse ANOVA ne révèlent aucune différence significative sur ce plan.

**Niveau d'éducation.** En ce qui a trait au niveau d'éducation des parents, les résultats d'analyses ANOVA ne permettent pas de conclure en une différence significative entre les gens qui ont moins de 13 années de scolarité et ceux qui ont 13 années et plus d'éducation, quant au développement moteur et socioaffectif des enfants. Par ailleurs, une différence significative est notée par rapport à leur développement cognitif : plus les parents ont un niveau élevé d'éducation, moins il y a d'alarmes ou de mises en garde au niveau du développement cognitif de l'enfant (8,6 % chez les 13 années de scolarité et plus contre 20,3 % chez les 12 années et moins), tel qu'évalué par les parents;  $F(1, 72) = 5,17; p = 0,026$ .

**Intégration atteinte ou non.** Les résultats d'analyses de type ANOVA suggèrent une différence significative dans le développement des enfants, selon que les parents jugent avoir atteint ou non leur intégration au Québec. De façon plus spécifique, au plan du développement cognitif, les parents qui rapportent ne pas avoir atteint l'intégration affichent un niveau plus élevé d'alarmes ou de mises en garde pour leur enfant que ne le font les parents qui se disent intégrés, du moins en partie (22,9 % contre 9,4 %);  $F(1, 73) = 4,13; p = 0,046$ . Au plan du développement socioaffectif, les éducateurs et éducatrices affichent plus d'alarmes ou de mises en garde chez les enfants des parents qui rapportent ne pas avoir atteint l'intégration, comparativement à ceux qui disent l'avoir atteint, du moins en partie (28,2 % contre 14,5 %);  $F(1,62) = 4,47; p = 0,039$ . Il est important ici de rappeler que les nombres des parents qui se disent intégrés ou non sont extrêmement inégaux, peu de gens rapportant ne pas avoir atteint

l'intégration (10 %), ce qui oblige à questionner la validité externe des résultats. Aucune différence significative n'a été décelée au plan du développement moteur des enfants.

**La capacité de s'exprimer en français.** Les résultats d'analyses de type ANOVA suggèrent une différence significative entre les enfants des parents qui parlent français et ceux qui ne le parlent pas, au niveau du développement socioaffectif de l'enfant, et ce, en fonction des évaluations faites par les parents. En effet, on note deux fois moins d'alarmes ou de mises en garde chez les parents qui parlent français (9,4 %) comparativement au nombre qui s'affiche chez les parents qui ne parlent pas français (18,6 %), dans leur évaluation du développement socioaffectif des enfants;  $F(1,70) = 5,49$ ;  $p = 0,022$ . Ici aussi il importe de souligner les nombres inégaux des parents parlant français (84,6 %) et ceux qui ne parlent pas français (15,4 %).

**Le pays d'origine.** Les résultats d'analyses de type ANOVA suggèrent une différence significative dans l'évaluation que les parents font du développement moteur de leurs enfants, selon leur origine nationale. Ce sont les gens d'Amérique centrale ou du sud qui affichent un pourcentage plus élevé d'alarmes ou de mises en garde sur ce plan : 18,7 % contre 10,12 % chez les Africains noirs et 9,9 % chez les gens d'autres origines;  $F(2,68) = 3,33$ ;  $p = 0,042$ . Un examen des items qui marquent cette différence a permis de constater qu'il y a deux items particuliers rattachés à l'habillement. Chez les enfants de 4 ans, 83 % des alarmes ou mises en garde qui s'affichent selon les réponses de ces parents majoritairement hispanophones reposent sur l'item suivant : « l'enfant lace ses souliers, mais est incapable de faire une boucle ». Chez les enfants de 5 ans, l'item « l'enfant est incapable de s'habiller soi-même » a récolté 67 % des alarmes ou mises en garde de ces parents originaires d'Amérique centrale ou du sud.

#### **4. Les résultats d'analyses corrélationnelles**

Une série d'analyses corrélationnelles a été effectuée afin de vérifier les liens potentiels entre les évaluations faites sur les différents aspects du développement de l'enfant. Les tableaux 5 et 6 présentent les résultats de ces analyses.

**Tableau 5**

**Résultats des analyses corrélationnelles sur les pourcentages d'alarmes ou de mises en garde aux plans moteur, cognitif et socioaffectif, en fonction de l'évaluation des parents**

Types de développement	Moteur Parents/Éducateurs	Cognitif Parents/Éducateurs	Socioaffectif Parents/Éducateurs
<b>Moteur</b>	-- / 0,347*	0,476** / 0,111	0,207 / 0,419**
<b>Cognitif</b>	0,476** / 0,378**	-- / 0,180	0,106 / 0,267**
<b>Socioaffectif</b>	-0,061 / 0,207	0,106 / 0,102	-- / 0,142

\* La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral)

\*\* La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

**Tableau 6**

**Résultats des analyses corrélationnelles sur les pourcentages d'alarmes ou de mises en garde aux plans moteur, cognitif et socioaffectif, en fonction de l'évaluation des éducateurs et éducatrices**

Types de développement	Moteur Parents/Éducateurs	Cognitif Parents/Éducateurs	Socioaffectif Parents/Éducateurs
<b>Moteur</b>	0,347* / --	0,378** / 0,384*	0,207 / 0,419**
<b>Cognitif</b>	0,235 / 0,378**	0,180 / --	0,102 / 0,437**
<b>Socioaffectif</b>	0,131 / 0,419**	0,267* / 0,437**	0,142 / --

\* La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral)

\*\* La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

**Liens en fonction du développement moteur.** Nous constatons que plus les parents affichent d'alarmes ou de mises en garde au niveau moteur, plus ils en affichent aussi au niveau cognitif et plus les éducateurs et éducatrices en affichent également au niveau moteur. Aussi, plus ces derniers affichent d'alarmes ou de mises en garde au niveau moteur, plus il en affichent aussi au niveau du développement socioaffectif, ainsi qu'au niveau du développement cognitif.

Il semble donc qu'au plan du développement moteur, parents et éducateurs et éducatrices observent les mêmes choses. Aussi, un enfant qui aurait des difficultés au plan moteur risque d'en avoir aussi aux plans socioaffectif et cognitif.

**Liens en fonction du développement cognitif.** Plus les parents affichent d’alarmes ou de mises en garde au niveau du développement cognitif, plus les intervenants en affichent au niveau moteur et au niveau socioaffectif. Ainsi, alors que les parents observent des choses au plan cognitif, chez les mêmes enfants c’est plutôt aux niveaux moteur et socioaffectif que les intervenants affichent des signes d’alarme ou de mise en garde.

**Liens en fonction du développement socioaffectif.** En examinant les résultats qui émanent de l’évaluation des parents, aucun lien significatif n’est observé entre l’évaluation du développement socioaffectif des enfants et les autres aspects de leur développement. Par ailleurs, les évaluations des éducateurs et éducatrices révèlent que plus ils affichent d’alarmes ou de mises en garde au niveau du développement socioaffectif, plus ils en affichent aussi aux plans du développement cognitif. Ainsi, il semble que le développement cognitif et le développement socioaffectif soient liés, du moins à partir des données recueillies chez les éducateurs et éducatrices.

## DISCUSSION

Les résultats de la recherche qualitative permettent de constater que la communication est au premier plan des préoccupations, notamment de la part des éducatrices qui doutent de la compréhension réelle des parents vis-à-vis de l’information qui leur est communiquée. Reconnaître l’impact de la barrière linguistique n’est pas chose nouvelle; Lavallée et Marquis (1999) l’ont d’ailleurs placée en tête de liste des défis particuliers que pose le partenariat en milieu pluriethnique alors que Naughton (2004) l’insère dans l’énoncé de barrières logistiques.

Outre la barrière linguistique, les différences au plan des valeurs culturelles peuvent constituer une source de difficultés dans les liens entre les parents et un CPE, notamment en ce qui a trait aux valeurs éducatives (Lavallée et Marquis, 1999). Du point de vue des parents, alors qu’il y en a qui sont à l’aise avec les orientations éducatives du CPE, d’autres expriment un désaccord avec le niveau de liberté accordé aux enfants, au plan de sa façon de s’exprimer ou face aux choix qui lui sont proposés. Ils jugent que les enfants ne sont pas prêts pour cela et qu’en tant que parents ils doivent garder un contrôle sur l’éducation de l’enfant et s’assurer qu’il a un langage et des comportements respectueux (ne pas dire non aux parents, ne pas leur tenir



tête) et qu'il ne soit pas exposé trop jeune à certains aspects de la vie (ne pas dire certains mots qui ne conviennent pas pour leur jeune âge, tels « chum » ou « lesbienne »). D'ailleurs, en réponse à une des questions du questionnaire, près du quart des parents ont identifié des différences dans la conception de la discipline et le contexte dans lequel il faut élever les enfants parmi les difficultés importantes qu'ils rencontrent en tant que personnes immigrantes. Nonobstant ces difficultés, rappelons que les éducatrices notent que, sauf exception, les enfants immigrants sont « bien éduqués » et « très respectueux ».

Rappelons aussi que, de façon générale, le programme éducatif des CPE vise notamment le développement de l'autonomie de l'enfant, par exemple au niveau de l'habillement; on cherche aussi à favoriser son épanouissement personnel, à l'aider à développer son estime de soi et à avoir confiance en ses capacités en lui-même (Olds et Papalia, 2005). De telles visées s'insèrent et prennent leur sens à l'intérieur d'une société où le « je » a une place dominante, où l'on a une conception du soi comme étant une entité indépendante, par opposition à une société où la vie s'articule autour du « nous », notamment le nous familial, et où l'individu est vu comme un être interdépendant plutôt qu'un être indépendant (Markus et Kitayama, 1991).

À un tout autre niveau, les éducatrices voient des différences au niveau des coutumes, de la nourriture et des habitudes de vie. Elles s'inquiètent que celles-ci rendent difficile l'adaptation au Québec et nuisent à la relation nécessaire entre parents et éducateurs et éducatrices. Par ailleurs, elles observent qu'au sein du groupe d'enfants il n'y a pas de problèmes : « les enfants acceptent facilement les autres », « ils n'accrochent pas sur les différences », les anciens « vont s'occuper des nouveaux »; en fait, les enfants sont « très inclusifs » entre eux, malgré la différence de la langue.

Les éducatrices se disent aussi très satisfaites de la participation des parents. En effet, dans l'ensemble, elles notent que ceux-ci s'intéressent au développement de l'enfant, posent des questions et collaborent. Ces observations concordent avec les propos de Naughton (2004) qui soutient qu'il est faux de croire que les parents des communautés culturelles ne s'intéressent pas au développement de leur enfant et ne veulent pas s'impliquer. Du point de vue des éducatrices, les parents semblent aussi apprécier le CPE et le travail qui y est fait par le personnel éducateur. Bien qu'il puisse y avoir occasionnellement des situations inconfortables, un manque de participation de la part d'un parent ou des limites de compréhension, les éducatrices semblent ne pas avoir généralisé de telles situations à un groupe stéréotypé. En fait, malgré des difficultés

rattachées à la langue, malgré les différences, malgré un temps nécessaire à l'adaptation, il n'y a pas de problème ni d'incompréhension majeure soulevée lors des entretiens avec les parents ou les éducateurs et éducatrices.

### **La communication : indispensable mais incomplète**

Outre la barrière linguistique, que dire au sujet de la communication avec les parents? De prime abord, il apparaît assez évident que les éducatrices se soucient de la relation avec les parents avec qui elles disent beaucoup communiquer. Elles insistent aussi sur l'établissement d'une relation de confiance et, à cette fin, elles disent privilégier une stratégie personnalisée de transmission d'informations, attendre avant d'aborder certains sujets, rassurer les parents sur le bien-être de leur enfant.

Par ailleurs, nous constatons que la communication semble très axée sur la transmission d'informations aux parents. D'une part, les éducatrices rapportent que la directrice fait visiter le centre et explique le fonctionnement, qu'elles leur parlent des pratiques culturelles différentes, qu'elles leur donnent des conseils sur les pratiques parentales, qu'elles leur expliquent l'utilisation de certains objets, leur parlent de nourriture, de santé, etc. D'autre part, quand on leur demande de s'exprimer sur leurs besoins, elles soulignent le besoin d'un interprète pour remplir les formulaires à l'arrivée, pour expliquer le fonctionnement du CPE et transmettre d'autres informations nécessaires. Elles insistent d'ailleurs sur l'importance de bien renseigner le parent sur le fonctionnement du CPE, ses visées, ses règles, ainsi que sur la culture de la société d'accueil et ses services. Nulle part avons-nous recueillie une information axée sur l'importance d'écouter les parents, de connaître et comprendre leurs valeurs et habitudes familiales, leurs visées éducatives, hormis une éducatrice ayant mentionné qu'il pourrait être aidant de connaître et comprendre le vécu particulier des enfants. Nous comprenons qu'il s'agissait là d'une manifestation d'un souci à l'égard du trajet migratoire des enfants plutôt que d'une ouverture à saisir les assises des valeurs des parents et à apprendre d'eux. Lors d'une rencontre d'échange réunissant diverses personnes des organismes d'aide aux familles immigrantes et des directrices de CPE au cours de laquelle étaient exposés les résultats de la présente recherche, en novembre 2007, une personne s'est exprimée dans le groupe pour dire qu'il est important de renseigner et d'expliquer aux parents pourquoi il est nécessaire que leur enfant développe son autonomie. Et si

l'inverse était envisagé? Ne serait-il pas en effet aussi important d'être renseigné et de comprendre comment l'enfant peut évoluer dans un système où l'autonomie visée n'est pas une priorité? Est-il nécessaire que ce soit tout l'un ou tout l'autre? Est-il possible d'intégrer les valeurs et habitudes les unes aux autres, considérant un même but, le bien-être de l'enfant? Rappelons que les travaux de Beiser *et al.* (2002) soutiennent que les parents des familles immigrantes semblent exercer leur rôle parental avec plus de compétence que les parents des familles nées au Canada. Rappelons aussi que Parrila *et al.* (2002) rapportent qu'un style parental autoritaire est lié à une socialisation plus positive chez les enfants que dans le cas d'un style parental non autoritaire. Considérant ces constats et l'intérêt manifeste des parents envers le développement de leur enfant, il semble qu'il y a un terrain propice au développement d'un réel partenariat. Cependant, il faut d'abord reconnaître les compétences parentales des parents de familles immigrantes et être à leur écoute à travers un processus de communication bilatérale et dynamique. Sans une communication complète entre les deux parties, il nous semble difficile d'arriver à un réel partenariat, bien que ce mode de collaboration soit prôné par les experts (Lavallée et Marquis, 1999; Naughton, 2004).

### **Des efforts spontanés visant l'inclusion et l'ouverture à la différence**

Dans un contexte pluriethnique, il importe comme le soulignent Ciceri *et al.* (2004) de stimuler à la fois l'estime de soi de chaque enfant et son ouverture aux autres. Cette ouverture, rapportent ces auteures :

    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 (p. 30).

Or, sur ce plan, l'information recueillie semble signaler que les CPE sont peu outillés. Des éducatrices mentionnent qu'elles ont quelques livres sur d'autres pays et qu'elles-mêmes ou les parents apportent parfois des objets d'autres pays, mais certaines d'entre elles expliquent que pour favoriser l'inclusion sociale à travers une ouverture sur le monde, elles aimeraient avoir des livres imagées, des jouets d'ailleurs, du matériel didactique et des jeux qui permettraient de faire découvrir les valeurs d'ailleurs ou d'ici. En somme, le rôle primordial des CPE à l'égard de

l'inclusion sociale et de l'ouverture à la différence doit être conscient, planifié et outillé, ce qui ne semble pas être le cas présentement, du moins dans les CPE sherbrookoises participant à ce projet de recherche. Nous faisons l'hypothèse que la pluriethnicité a progressivement pénétré les services de garde avec la croissance pluriethnique en région et que c'est sans visée claire mais avec les habiletés éducatives du personnel que des moyens adéquats sont utilisés pour assurer l'inclusion et l'ouverture. En fait, le personnel éducateur vise le bien-être de l'enfant et c'est spontanément qu'il se soucie de ces questions. Il pourrait certes faire encore plus s'il y avait un plan visant à toucher tous les aspects de la vie quotidienne, comme le proposent Lavallée et Marquis (1999), et s'il était mieux équipé.

### **L'apprentissage du français, langue seconde**

Un parent demandait si les éducatrices et éducateurs étaient « spécialisés pour enseigner le français ». Il y a certes un souci à l'égard de l'apprentissage du français, langue seconde, tant de la part des parents que du personnel éducateur. À ce sujet, nous avons d'ailleurs rapporté qu'un groupe de discussion de parents californiens mentionnait le désir d'apprendre au sujet de l'apprentissage d'une langue seconde chez les enfants et leur rôle à cet égard (Naughton, 2004). Pour leur part, sans avoir reçu une formation spécialisée sur l'apprentissage d'une langue, les éducatrices rencontrées dans le cadre de notre recherche qualitative ont expliqué diverses stratégies qu'elles utilisent : la répétition, la routine, des chansons, des comptines, les gestes, images et dessins, des structures de phrases simples, donner des responsabilités aux enfants. Elles fournissent aussi occasionnellement des références aux parents mais remarquent qu'ils ne sont pas toujours en mesure de les comprendre. Dans leur recension des écrits sur l'accueil et l'intégration des enfants immigrants ou de familles immigrantes dans les services de garde au Québec et au Canada, Ciceri *et al.* (2004) ont noté que l'apprentissage de la langue d'accueil est d'ailleurs souvent apparu comme un enjeu important. À ce sujet, elles précisent que le rôle du personnel éducateur semble primordial et exposent des stratégies qui rejoignent celles nommées par les éducatrices participant à notre recherche.

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 ? » (p. 30).

Les auteures Ciceri *et al.* (2004) complètent en expliquant que l'apprentissage d'une langue est un processus progressif que les stratégies éducatives doivent prendre en compte. Elles expliquent aussi qu'il faut « veiller à ce que l'apprentissage de la langue d'accueil n'entraîne pas la rupture de l'enfant avec son milieu familial » (p. 30), notamment avec sa langue maternelle. C'est d'ailleurs ce qui ressortirait de nombreux travaux réalisés sur l'acquisition simultanée de la langue maternelle et d'une langue seconde (Dotsch, 1992, 1994; Fahlman, 1992; Wastie, 1994 : tous cités par Cicero *et al.*) qui pointent vers un le développement d'un bilinguisme additif, soit l'apprentissage de la langue seconde tout en maintenant la langue maternelle. Il faut en effet d'une part pouvoir communiquer dans la langue de la société d'accueil et la réussite scolaire en dépend et, d'autre part, il importe que l'enfant puisse se sentir « valorisé par la maîtrise d'une langue qui fait partie de son patrimoine » (Cicero *et al.*, p. 30). Ainsi, il est prôné d'encourager les parents à parler leur langue maternelle à la maison (Dotsch, 1994; Gonzalez-Mena et Bernhard, 1998; Houston, 1992 : tous cités par Cicero *et al.*).

### **L'inclusion sociale des parents**

Tant dans la phase de recherche qualitative que dans celle de recherche quantitative, les parents se sont prononcés sur différents aspects de leur intégration au Québec. D'une part, la majorité d'entre eux estiment qu'ils sont intégrés à la société d'accueil, ou du moins en voie de l'être. Nous ne pouvons pas porter de jugement à cet égard puisque notre instrument de mesure ne prend comme indice d'intégration que l'autoévaluation des parents. D'autre part, il est intéressant de constater que le facteur qui a été choisi par le plus grand nombre de répondantes et répondants comme ayant contribué à leur intégration soit un sentiment de sécurité. Les familles

immigrantes sont en position vulnérable, soit, mais ce sentiment d'être en sécurité leur donne accès à un bien-être qui, bien qu'il soit relatif à cause des pertes, de l'absence de la parenté dans l'entourage et du stress postmigratoire, apporte une certaine force au cœur de la famille. La pyramide de Maslow (1954) place d'ailleurs le besoin de sécurité au premier rang des besoins psychologiques.

En ce qui a trait aux obstacles à une intégration réussie, les trois facteurs les plus reconnus sont liés à l'emploi : problèmes financiers et non reconnaissance des diplômes et expériences de travail à l'étranger, puis difficultés à intégrer le marché du travail. En effet, l'emploi contribue au sentiment d'appartenance, à l'estime de soi par soi et par autrui et à l'accomplissement personnel, tous des besoins identifiés comme étant universels par Maslow (1954). Ainsi, comment sans emploi se sentir vraiment intégré alors que cette situation affecte non seulement le regard que l'on porte sur soi, mais celui que les autres portent sur nous? Les problèmes de communication et la discrimination suivent en rang d'importance, nommés par près de la moitié des répondantes et répondants au questionnaire. Ces problèmes ne sont pas méconnus (Bibeau *et al.*, 1992; Hernandez et Charney, 1998; Legault, 2000; Omidvar et Richmond, 2002; Vatz Laaroussi *et al.*, 1994) et nos résultats ne font que de les réitérer. Ce qui est inquiétant en lien avec le sujet de notre recherche, c'est que de nombreuses études démontrent que la pauvreté et, conséquemment, le quartier où vit la famille, plutôt que la situation d'immigration elle-même, peuvent affecter négativement le développement de l'enfant (Beiser *et al.*, 2002; Kohen, Hertzman et Brooks-Gunn, 1998; Lefebvre et Merrigan, 1998), tel qu'exposé dans la première partie du présent rapport.

### **La situation familiale et le développement de l'enfant**

Soulignons d'abord qu'aucun enfant évalué dans le cadre de cette recherche n'est apparu comme souffrant d'une carence importante ou comme manifestant des problèmes particuliers d'apprentissage ou de comportement, cela étant dit sans mesure spécifique à cet égard permettant de comparer les scores d'évaluation à une courbe normale de développement. Les analyses inférentielles effectuées sur les données quantitatives suggèrent toutefois que le fait de se sentir intégré au Québec, ou en voie de l'être, libère l'enfant de certains obstacles au plan de son développement. En effet, les évaluations des enfants de parents qui s'évaluent comme n'étant pas

intégrés recèle un nombre plus élevé de mises en garde ou d'alarmes que celles des enfants de parents qui se voient comme intégrés, ou du moins en partie, et ce, aux plans des développements cognitif et socioaffectif. Le fait de parler ou non français, caractéristique non indépendante du niveau d'intégration des parents, semble aussi avoir une incidence sur le développement de l'enfant, au plan socioaffectif. Enfin, le niveau d'éducation des parents peut jouer un rôle sur le développement de l'enfant, notamment au plan cognitif. Malheureusement, notre recherche n'ayant pas de données émanant d'un groupe contrôle, il ne nous est pas possible de nous avancer au-delà de ces constatations. Les proportions de signaux d'alarmes ou de mises en garde repérés sont-elles semblables à celles que nous pourrions observer dans un groupe choisi au hasard, sans viser des enfants de familles immigrantes?

Au plan de la situation familiale, il semble approprié de mettre en relief le fait que 92 % des parents ayant complété le questionnaire vivent en couple. Il peut s'agir là d'un « facteur de protection » comme disent Beiser *et al.* (2002); Shields et Behrman (2004) vont aussi dans ce sens, c'est-à-dire qu'il y a un contrepois aux vulnérabilités rattachées à l'immigration : le fait de vivre le plus souvent avec les deux parents.

### **Deux points de vue : l'évaluation des parents comparativement à celle du personnel éducateur**

Aux plans cognitif et socioaffectif, les évaluations des éducateurs et éducatrices ont affiché des pourcentages d'alarmes ou de mises en garde plus élevés que celles effectuées par les parents. Nous avons aussi vu à l'aide d'analyses corrélationnelles qu'alors que les parents observent des choses au plan cognitif, chez les mêmes enfants c'est plutôt aux niveaux moteur et socioaffectif que les intervenants affichent des signes d'alarme ou de mise en garde.

Les données inhérentes au présent projet de recherche ne permettent pas d'expliquer les écarts de pourcentages entre les parents et le personnel éducateur. Nous ne pouvons que suggérer quelques hypothèses explicatives. D'une part les activités auxquelles s'adonnent les enfants à la maison et en service de garde diffèrent tant au plan de leur nature que de leur durée et de leur fréquence de répétition, qu'au plan du contexte social dans lequel elles s'insèrent. Ce que les uns ont l'occasion d'observer peut différer de ce à quoi les autres peuvent être exposés. D'autre part, le regard des uns peut différer du regard des autres; par exemple l'éducatrice qui a des visées

éducatives spécifiques observe l'enfant en fonction de ses critères d'atteinte de ces visées alors que le parent peut ne pas porter attention à tel ou tel aspect comportemental de l'enfant car il ne revêt pas d'importance particulière pour lui. Dans ce cas, une différence culturelle peut jouer dans l'attention portée ou non à certains comportements, notamment ceux qui manifestent un développement d'autonomie, par exemple dans l'habillement. Chez des parents d'Amérique centrale ou du sud, par exemple, que l'enfant soit capable de s'habiller seul en bas âge n'est pas une visée particulière, alors le parent peut ne pas avoir l'occasion d'observer les comportements liés à cette autonomie ou tout simplement ne pas leur porter attention.

### **Le développement de l'enfant : un processus holistique**

Les analyses corrélationnelles ont révélé divers liens entre les différents aspects du développement de l'enfant. Il importe surtout de retenir l'aspect holistique du développement de l'enfant. Un enfant qui aurait des difficultés dans un aspect de son développement risque en effet d'en avoir à d'autres niveaux aussi.

### **Limites méthodologiques**

Plusieurs limites méthodologiques empêchent la généralisation des résultats relatés dans le présent rapport de recherche. En premier lieu, bien qu'il soit louable d'avoir trouvé près de 80 parents pour participer à la présente recherche et de jumeler leur évaluation à celle d'un éducateur ou d'une éducatrice travaillant avec leur enfant, l'échantillon est restreint. En valeur absolue, 158 répondants ayant évalué 79 enfants est un nombre appréciable. Mais lorsqu'il s'agit de faire des comparaisons à travers des analyses ANOVA, les nombres utilisés sont limités et limitatifs. Aussi, les parents ayant participé à cette recherche l'ont fait volontairement, ce qui peut constituer un biais dans la représentativité des enfants dont le développement a été évalué.

Une autre limite est liée aux échantillons des personnes ayant participé à ce projet de recherche : elles habitent toutes le territoire de Sherbrooke, situé dans la région de l'Estrie au Québec. Nous ne pouvons pas affirmer que ces échantillons soient représentatifs d'une population plus large, qu'elle soit québécoise ou canadienne. D'ailleurs, la région de l'Estrie se distingue par la qualité des services offerts aux nouveaux arrivants, sa notoriété dans ce domaine



faisant semble-t-il l'envie de plusieurs régions du Québec. D'après le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2005), cette notoriété s'appuie, entre autres, sur : une expertise de plusieurs décennies en matière d'accueil et d'intégration, la présence de nombreuses communautés culturelles, des organismes communautaires au service des personnes immigrantes, la participation active de la Ville de Sherbrooke et sa Société de développement et surtout sur « l'omniprésence de la concertation locale et régionale établie entre les différents partenaires et la complémentarité des services offerts par les institutions publiques, parapubliques et communautaires » (p. 5).

En troisième lieu, la présente recherche a permis de recueillir des données seulement en lien avec le développement d'enfants de parents ayant immigré assez récemment. Il n'y a pas de groupes de comparaison, ni avec des enfants de parents nés au Québec, ni avec des enfants de parents vivant depuis plus de dix ans au Québec. Ainsi, nous ne pouvons pas affirmer que les pourcentages de mises en garde ou signaux d'alarmes reflètent ou non une particularité en fonction de la situation d'immigration de la famille.

Les données n'ont pas pu être analysées non plus en fonction d'une courbe normale de développement, ce qui aurait permis de statuer sur le fait que ces enfants de parents immigrants évoluent ou non « normalement », considérant leur situation particulière. À cet égard, ajoutons le fait que les instruments de mesure ont été développés en terrain québécois, et ce, à partir de ce que nous supposons être des études nord-américaines. Il ne s'agit donc pas d'instruments sensibles aux comportements culturels.

Enfin, les seules mesures que nous ayons du niveau d'intégration des parents et de leur capacité de parler français proviennent uniquement de leur auto-évaluation et de leur jugement à ces égards.

## CONCLUSION

Un premier constat s'est imposé au moment d'entreprendre les recherches bibliographiques devant mener à l'élaboration d'hypothèses de recherche : les écrits scientifiques portant sur des études effectuées auprès d'enfants immigrants en bas âge sont *quasi* inexistantes. C'est ainsi que le projet de recherche relaté dans le présent rapport ne peut être qu'exploratoire, compte tenu de l'absence d'hypothèses et de sa portée limitée. Cependant, malgré la nature

exploratoire de la présente recherche, ses résultats sont variés et revêtent un intérêt certain tant pour les parents que pour le personnel éducateur.

En premier lieu, ce projet de recherche a permis à des parents immigrants de s'exprimer non seulement sur leur situation particulière, mais aussi sur leurs préoccupations relatives aux services de garde. Unanimement, ils ont affirmé s'intéresser au développement et à l'éducation de leur enfant. Par ailleurs, ils ne savent pas toujours comment s'impliquer au service de garde ou évaluent manquer de temps, à cause du travail ou de la nécessité de suivre des cours de français. Quant à l'effet du service de garde sur l'enfant, les parents le voient surtout d'un œil positif, manifestant tout de même des réserves quant à certaines façons de faire, notamment à l'égard de la liberté d'expression de l'enfant, que ce soit face à des choix qui lui sont proposés ou dans l'utilisation de mots que les parents jugent inappropriés pour l'âge de l'enfant.

Pour sa part, le personnel éducateur a aussi pu s'exprimer. Il en ressort un portrait qui n'est aucunement alarmant, malgré l'observation de différences culturelles. De façon générale, les enfants semblent s'adapter à leur nouvel environnement, tout comme le font les éducatrices et éducateurs qui usent de moyens novateurs pour prendre en compte et éduquer à la diversité culturelle.

Certes, la communication en présence de barrières linguistiques apparaît constituer la difficulté majeure rencontrée de part et d'autre. Toutefois, comme nous l'avons souligné plus haut, il semble que le souci d'une communication réussie soit surtout dirigé vers l'importance de l'information émanant des CPE. Or, à l'instar de Naughton (2004) et de Lavallée et Marquis (1999), nous recommandons d'instaurer des mécanismes qui favorisent un réel partenariat avec les parents, ce qui exige d'être à leur écoute et d'entrer dans un dynamique de communication bilatérale où les uns influencent les autres.

Les analyses quantitatives effectuées sur les données recueillies ont mis en relief quelques phénomènes. Premièrement, bien qu'il soit difficile d'interpréter ce premier résultat, les évaluations faites par le personnel éducateur révèlent des pourcentages plus élevés de mises en garde ou d'alarmes que celles faites par les parents, aux plans cognitif et socioaffectif. Quant aux résultats relatifs à la situation des parents, notons que le niveau d'éducation des parents, le fait qu'ils se sentent intégrés ou non et leur capacité à parler français semblent affecter le développement de l'enfant, alors que leur statut d'immigrant (réfugié ou indépendant ou économique) ne semble pas avoir en soi un effet sur le développement de l'enfant.

Bien que la recherche dont fait état le présent rapport n'a pas pu produire de données sur les liens entre la situation économique des familles et le développement des enfants, il semble impossible de ne pas rappeler les résultats d'études sur les effets de la pauvreté qui ont été relatées dans la première partie du présent rapport, incluant l'effet potentiellement nocif du voisinage où une famille élève ses enfants, et le lien souvent observé entre l'immigration et la pauvreté. Il semble que la préoccupation des différents acteurs voulant favoriser une intégration réussie et le développement optimal des enfants de familles immigrantes devraient s'attarder de façon prééminente à ce facteur.

Par ailleurs, considérant les limites méthodologiques rattachées au présent projet de recherche et l'absence de recherche visant une meilleure compréhension de l'impact de l'immigration sur le développement de l'enfant et, surtout, une meilleure compréhension des rôles respectifs des parents et du personnel éducateur à cet égard, il semble s'imposer de recommander de poursuivre des recherches dans ce sens. De façon plus spécifique, une recherche longitudinale sur des échantillons variés (de différentes régions et/ou provinces) qui incluraient à la fois des enfants issus de l'immigration et des enfants dont les parents sont nés au sein de la société d'accueil est une voie à considérer. Il importe également que des recherches soient menées au Canada où le pluriculturalisme connaît une genèse différente de celle des États-Unis ou de pays européens. Aussi, afin de bien tracer les liens entre différents aspects de l'immigration et le développement des enfants, il pourrait être utile de définir des indicateurs spécifiques plutôt que de faire appel uniquement à l'auto-évaluation des parents, notamment en ce qui a trait au degré d'intégration dans la société d'accueil.

Bien qu'ayant un apport limité dans le développement des connaissances en matière d'éducation interculturelle et de développement en services de garde, nous espérons, surtout à travers la démarche rattachée à ce projet de recherche, avoir stimulé l'échange, la réflexion, le partenariat et l'évolution vers une plus grande aisance dans l'exercice des rôles respectifs et primordiaux des parents et du personnel éducateur en service de garde, et ce, pour le mieux-être des enfants qui seront les adolescents puis les adultes de demain. L'attention doit maintenant être portée à la fois sur de nouvelles entreprises de recherche et sur l'action concertée en services de garde.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bee, H. (1997). *Les âges de la vie, psychologie du développement humain*. St-Laurent : Édition du Renouveau Pédagogique inc.

Battaglini, A., Gravel, S., Boucheron, L. et Fournier, M. (2000). *Les mères immigrantes : pareilles pas pareilles!* Régie régionale de la Santé et des services sociaux de Montréal-Centre; Direction de la Santé publique.

Beiser, M., Hou, F., Hyman, I. et Tousignant, M. (2002). Poverty, family process, and the mental health of immigrant children in Canada. *American Journal of Public Health*, 92 (2), 220-227.

Bibeau, G., Chan-Yip, A. M., Lock, M., Rousseau, C., Sterlin, C. et Fleury, H. (1992). *La santé mentale et ses visages. Un Québec pluriethnique au quotidien*. Montréal : Gaëtan Morin.

Chiasson, N. (1998). Le soutien à l'intégration et la formation aux compétences interculturelles. *Revue québécoise de psychologie*, 19, 251-269.

Ciceri, C. McAndrew, M. et Bourguignon, A. (2004). *L'accueil et l'intégration des enfants immigrants ou de familles immigrantes dans le service de garde : recension des écrits au Québec, au Canada et dans d'autres sociétés*. Gouvernement du Québec : Emploi, Solidarité sociale et Famille.

Clarkson, M., Tremblay, R. et Audet, N. (2002). *Santé et bien-être, immigrants récents au Québec : une adaptation réciproque?* Rapport de l'étude auprès des communautés culturelles 1998-1999, Québec : Institut de la statistique du Québec.

Donnelly, P. et Coakley, J. (2002). Le rôle des activités physiques dans la promotion de l'inclusion sociale. *Cahiers de recherche : Réflexions sur l'inclusion sociale* (p. 15-19). Toronto : La Fondation Laidlaw.

Duval, M. (1992). *Être mère au foyer à Montréal... quand on arrive de l'étranger*. Institut québécois de recherche sur la culture; ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.

Engstrom, D. W. et Okamura, A. (2004). A plague of our time: Torture, human rights, and social work. *Families in Society*, 85, 291-300.

Gaudet, S. Clément, R. et Deuzeman, K. (2005) Daily hassles, ethnic identity and psychological adjustment among Lebanese-Canadians. *International Journal of Psychology*, 40 (3), 157-168.

Gouvernement du Québec (1991). *Au Québec pour bâtir ensemble : Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : Direction des communications du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec.

Green, B. L., McAllister, C. L. et Tarte, J. M. (2004) The strengths-based practices inventory: A tool for measuring strengths-based service delivery in early childhood and family support programs. *Families in Society*, 85, 326-334.

Heneman, B., Legault, G., Gravel, S., Fortin, S. et Alvarado, E. (1994). *Adéquation des services aux jeunes familles immigrantes*. Université de Montréal, École de service social/Direction de la santé publique, Régie régionale de la Santé et des services sociaux de Montréal-Centre.

Hernandez, D. J. et Charney, E. (éds.) (1998). *From generation to generation: The Health and well-being of children in immigrant families*. Committee on the Health and Adjustment of Immigrant Children and Families, National research Council; Washington D.C.: National Academy Press. [Internet : [http://books.nap.edu/openbook.php?record\\_id=6164](http://books.nap.edu/openbook.php?record_id=6164)].

Keyes, E. F. et Kane, C. F. (2004). Belonging and adapting: Mental health of Bosnian refugees living in the United States. *Issues in Mental Health Nursing*, 25, 809-831.

Kohen, D. E., Hertzman, C. et Brooks-Gunn, J. (1998). Les influences du quartier sur la maturité scolaire de l'enfant. Développement des ressources humaines Canada : Direction générale de la recherche appliquée.

Lavallée, C. et Marquis, M. (1999). *Éducation interculturelle et petite enfance*. Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.

Lefebvre, P. et Merrigan, P. (1998). *Les antécédents familiaux, le revenu familial, le travail de la mère et le développement de l'enfant*. Ressources humaines et Développement social Canada : Direction générale de la recherche appliquée. [Internet : <http://www.hrsdc.gc.ca/fr/sm/ps/dsc/fpcr/publications/recherche/1998-002345/page00.shtml>]

Legault, G. (2000). *L'intervention interculturelle*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Markus, H. R. et Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.

Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York : Harper & Row.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2005). *Des valeurs partagées, des intérêts communs. Pour assurer la pleine participation des Québécois des communautés culturelles au développement du Québec. L'Estrie : plan d'action*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

Mitchell et Shillington (2002). Pauvreté, inégalité et inclusion sociale. *Cahiers de recherche : Réflexions sur l'inclusion sociale* (p.9-14). Toronto : La Fondation Laidlaw.

Naughton, S. (2004). *English language learners, Immigrant children and preschool for all: The importance of family engagement* (An issue brief series). Oakland: Children Now.

Nicholl, C. et Thompson, A. (2004). The psychological treatment of post traumatic stress disorder (PTSD) in adult refugees: A review of the current state of psychological therapies. *Journal on Mental Health (UK)*, 13, 351-362.

Olds, W. S. et Papalia, D. E., (2004). *Psychologie du développement de l'enfant* (6<sup>e</sup> édition, Adaptation de Annick Bève; traduction de *Human Development*, 9<sup>e</sup> édition). Laval : Beauchemin.

Omidvar, R. et Richmond, T. (2002). *Cahiers de recherche : Réflexions sur l'inclusion sociale*. Toronto : La Fondation Laidlaw.

Omidvar, R. et Richmond, T. (2003). *Immigrant settlement and social inclusion in Canada*. Working papers series : Perspectives on social inclusion. Toronto : La Fondation Laidlaw.

Parrila, R. K., Ma, X., Fleming, D. et Rinaldi, C. (2002). *Développement de compétences prosociales*. Rapport de recherche. Développement des ressources humaines Canada : Direction générale de la recherche appliquée et de la Politique stratégique.

Rousseau, C., Mekki-Berrada, A. et Moreau, S. (2001). Trauma and extended separation from family among Latin American and African refugees in Montreal. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 64, 40-59

Rotenberg, V., Kutsay, S. et Venger, A. (2000). The subjective estimation of integration into a new society and the level of distress. *Stress Medicine*, 16, 117-123.

Scott, C., Selbee, K., et Reed, P. (2003). *Créer des liens: engagement social et civique chez les immigrants* (p. 2). Conseil canadien de développement social. Document accessible sur internet : <http://www.ccsd.ca/francais/pubs/2006/creerliens/creerliens.pdf>

Shields, M. K. et Behrman, R. E. (2004). Children of immigrant families: Analysis and recommendations. *Future of Children*, 14 (2), 4-15.

Spencer, M. B. (2006). Revisiting the 1990 special issue on minority children: An editorial perspective 15 years later. *Child Development*, 77 (5), 1149-1154.

Statistique Canada (Recensement de 2006). Consulté sur Internet le 31 décembre 2007 : <http://www12.statcan.ca/francais/census/Index.cfm>

St-Cyr Tribble, D., Gallagher, F., Paul, D. et Archambault, J. (2001). *Les pratiques d'empowerment en première ligne : compréhension et évaluation de l'efficacité des interventions*

*infirmières et psychosociales conduites auprès des parents.* Rapport de recherche/CQRS et CRSH.

Vatz Laaroussi, M. et Rachédi, L. (2002). *Les familles immigrantes des guerres en Estrie.* Rapport de recherche présenté au ministère de l'Enfance et de la famille. Produit et diffusé par Rencontre interculturelle des Familles de l'Estrie.

Vatz Laaroussi, M. Tremblay, P. A., Corriveau, L. et Duplain, M. (1999). *Les histoires familiales au cœur des stratégies d'insertion : trajectoires de migration en Estrie et au Saguenay-Lac-St-Jean.* Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale.

Ville de Sherbrooke (2004). *Politique d'accueil et d'intégration des immigrants.* Sherbrooke : Ville de Sherbrooke.





## ANNEXE

## Indices de développement utilisés dans les questionnaires, selon chaque groupe d'âge

Variables	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans
<b>Développement moteur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monte et descend un escalier sans alterner les pieds, sans tenir la rampe</li> <li>- Utilise une main de préférence à l'autre</li> <li>- Coure assez bien sans tomber</li> <li>- Tient un crayon avec les doigts</li> <li>- Tourne les pages d'un livre 1 à la fois</li> <li>- Tombe fréquemment</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saute seul sur une jambe</li> <li>- Pédale un tricycle</li> <li>- Visse un couvercle</li> <li>- Se blesse constamment en jouant</li> <li>- Lorsqu'il fait du coloriage, la main non utilisée est tendue, crispée</li> <li>- Lorsqu'il court, une partie (moitié) de son corps bouge différemment de l'autre</li> <li>- Monte un escalier seul, en alternant les pieds, sans tenir la rampe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descend les escaliers en alternant les pieds</li> <li>- Fait preuve d'adresse et de souplesse pour danser</li> <li>- Peut découper en suivant le tracé d'une ligne droite</li> <li>- Peut copier une croix, un cercle</li> <li>- Colorie mais dépasse un peu le contour d'une forme</li> <li>- Peut lacer ses souliers mais est incapable de faire une boucle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lance relativement bien le ballon sur une cible, sur une autre personne</li> <li>- Sauter en alternant les pieds</li> <li>- Marcher sur une poutre d'équilibre</li> <li>- Découper le contour d'une forme simple</li> <li>- Dessiner un carré, un triangle?</li> <li>- S'habiller lui-même</li> </ul>
<b>Développement cognitif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se remémore une action (activité) qu'il a faite</li> <li>- Se projette dans le futur</li> <li>- Met ensemble des choses, les catégoriser, les associer</li> <li>- Utilise un bâton ou autre objet pour rapprocher un objet de lui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prête des intentions et des sentiments aux objets</li> <li>- Différencie «grand» et «petit» et peut classer les grandeurs.</li> <li>- Connaît la signification de «dans», «sur», «dessus» et «dessous»</li> <li>- Utilise de plus en plus de symboles dans ses jeux, imitations, langage et dessins</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est capable de s'expliquer</li> <li>- Distingue les activités de jour des activités de nuit</li> <li>- Distingue els garçons et les filles</li> <li>- Distingue ce qui est lourd de ce qui est léger</li> <li>- Fait la différence entre les légumes, les desserts ou les fruits</li> <li>- Est capable de nommer 3 couleurs, 3 formes de base</li> <li>- Se souvient et répète des comptines et des chansons</li> <li>- Parvient à se reconstituer des actes antérieurs, à dire ce qu'il fait le matin avant d'aller à la garderie, à élaborer dans sa tête ce qu'il fera après</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dessine un bonhomme assez élaboré</li> <li>- Assemble des objets communs qui vont ensemble</li> </ul>

<b>Développement socioaffectif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'oppose face à l'adulte</li> <li>- S'oppose face à d'autres enfants</li> <li>- Est ambivalent : veut faire seul mais aussi être près de l'adulte</li> <li>- Obéit à 50 % des exigences</li> <li>- Fait des choix lorsqu'on le lui demande</li> <li>- Comprend et exprime ses sentiments</li> <li>- Démontre son désir de ne plus avoir de couche</li> <li>- Fixe le vide, est absent</li> <li>- Répète toujours la même action, les mêmes mots</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imité l'adulte, s'identifie à lui dans ses jeux et histoires</li> <li>- Imité les autres enfants</li> <li>- S'invente un compagnon imaginaire ou s'attache à un jouet particulier</li> <li>- Accueille spontanément les gens qu'il connaît bien</li> <li>- Sait attendre son tour</li> <li>- Joue en parallèle (pas avec les autres, mais à côté)</li> <li>- Demande à l'Adulte qu'on lui prête un jouet dont se sert un autre enfant</li> <li>- Suit les règles des jeux collectifs dirigés par d'autres enfants</li> <li>- Cherche toujours à détruire l'équipement ou ses jouets</li> <li>- N'arrive pas à se détacher de sa mère, à s'investir avec d'autres adultes</li> <li>- Est toujours en phase négativiste et n'arrive pas à entretenir des relations harmonieuses avec son entourage</li> <li>- Semble toujours tendu, irrité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Différencie les garçons des filles selon leurs organes géniaux</li> <li>- Passe la majorité de son temps à attirer l'attention de l'adulte</li> <li>- Évite toujours les tâches qui présentent des difficultés</li> <li>- Confond fréquemment la réalité et la fiction</li> <li>- Présente des troubles de la propreté au moins une fois par semaine</li> <li>- S'identifie constamment, dans ses jeux à des personnages qui ont peur ou à des personnages mauvais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fait des concessions, s'inquiète à l'idée de perdre ses amis</li> <li>- Capable de jouer à des jeux symboliques</li> <li>- Fait de moins en moins de crises de colère, apprend à se contrôler</li> <li>- Console des copains qui pleurent</li> <li>- A peur de grandir (régression à des comportements antérieurs)</li> <li>- Joue toujours seul, parle peu aux autres</li> </ul>
------------------------------------	---	---	--	--