Université de Montréal

Le rôle des orientations relatives à l'éducation interculturelle dans l'intégration d'une clientèle immigrante au sein des CPE montréalais

par
Annie Bourguignon

Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
En vue de l'obtention du grade de maîtrise avec mémoire
En éducation comparée et fondement de l'éducation

Novembre 2004

Copyright, Annie Bourguignon, 2004

Sommaire

Dans le cadre de cette recherche à la fois exploratoire et descriptive, nous tentons de comprendre le rôle de l'adoption d'orientations relatives à l'éducation interculturelle sur l'intégration des clientèles immigrantes qui fréquentent des CPE en installation dans la région de Montréal. Le cadre théorique de ce mémoire comprend deux catégories de questions soient celles liées à la mise en œuvre d'une politique et celles traitant plus spécifiquement de la dimension interculturelle d'un projet.

Cette étude s'appuie sur une méthodologie mixte à deux volets : un quantitatif et l'autre qualitatif. D'une part, les données quantitatives recueillies suite à la réception de 113 questionnaires permettent de dresser un bref portrait de l'état actuel des CPE montréalais. D'autre part, les données qualitatives suscitées par des entrevues semi-structurée effectuées auprès de 20 équipes de CPE nous informent sur leur gestion de la diversité, leur perception d'une politique interculturelle, leur motivation à produire un tel projet et leur évaluation de l'impact d'une telle politique sur l'intégration d'une clientèle immigrante.

Notre analyse des résultats révèle que seulement 2 CPE sur les 113 répondants au sondage ont adopté des orientations écrites spécifiques à l'éducation interculturelle. Toutefois, parmi les 20 CPE rencontrés lors des entrevues, 12 seraient favorables à l'implantation d'une politique interculturelle. De plus, nos données tendent à indiquer que la mise en œuvre d'une telle politique suggèrerait des pistes de solution vers une meilleure adaptation à la diversité.

Mots clés : service de garde- immigrant- changement organisationnel- projet éducatif- impact de politique- diversité culturelle- pluralisme- politique interculturelle- petite enfance

Abstract

Table des matières

SOMMAIRE ..... **III**
ABSTRACT ..... **IV**
TABLE DES MATIÈRES ..... **V**
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES ..... **VII**
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS ..... **VIII**
REMERCIEMENTS ..... **IX**
INTRODUCTION ..... **X**
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE **1**
1.1.LE CONTEXTE 1
1.1.1.L'immigration au Québec *1*
1.1.2.État actuel des services de garde à l'enfance *4*
1.2.1.Les enjeux culturels *7*
1.2.2. Les enjeux linguistiques *10*
1.2.3.Le partenariat famille-garderie *13*
1.3.L'ADAPTATION DES SERVICES 17
1.3.1.Bilan des actions favorables à l'éducation interculturelle *17*
1.3.2.L'expérience des CPE *22*
CHAPITRE 2 : LES OBJECTIFS DE RECHERCHE **26**
2.1.OBJET GÉNÉRAL 26
2.2.QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE 27
CHAPITRE 3 : CADRE CONCEPTUEL **28**
3.1.LA MISE EN ŒUVRE D'UNE POLITIQUE 29
3.1.1.Le changement organisationnel en éducation *29*
3.1.2.Le concept de projet *34*
3.1.3.Conseils et conditions de mise en place *37*
3.1.4.L'impact d'une politique *40*
3.2.LA DIMENSION INTERCULTURELLE 43
3.2.1.Le projet éducatif associé à l'éducation interculturelle *43*
3.2.2.La gestion de la diversité ethnique *45*
3.3. L'APPORT POTENTIEL DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE À LA SITUATION DES CPE 53
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE **55**
4.1.LE SONDAGE 56
4.2.L'ENTREVUE DE GROUPE 58
4.3.L'ÉCHANTILLON 62
CHAPITRE 5 :PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS **66**
5.1. ÉTAT DES LIEUX 66

5.2.UN PROJET NOVATEUR 69
5.3.LES DOMAINES D'INTERVENTION 70
5.4.LA GESTION DE LA DIVERSITÉ.....75
5.5.LA PRODUCTION D'UN DOCUMENT 80
5.6.L'IMPACT D'UNE POLITIQUE INTERCULTURELLE 86

CHAPITRE 6 : APPORT THÉORIQUE ET PROSPECTIVE.....92

6.1.SYNTHÈSE DES DONNÉES.....92
6.2.APPORT THÉORIQUE 94
6.3.PROSPECTIVE 99

BIBLIOGRAPHIE 102

Annexes

- *Annexe 1 : Questionnaire d'exploration*
- *Annexe 2 : Indicateurs reliés aux domaines d'intervention*
- *Annexe 3 : Questionnaires d'entrevue*
- *Annexe 4 : Tableau de fréquences des codes*
- *Annexe 5 : Réseaux illustrant le lien entre la production d'un document et la densité ethnique*
- *Annexe 6 : Réseaux illustrant le lien entre la production d'un document et la gestion de la diversité ethnique (voir pochette)*

Liste des tableaux et figures

Tableau I : Projets et niveaux organisationnels de l'action éducative (Jonnaert,2000, p.124))

Tableau II : Les différents types de projets dont l'initiative se trouve à l'intérieur même d'un établissement scolaire (Jonnaert, 2000, p.122)

Tableau III : Vocabulaire et valeurs associées à chaque courant

Tableau IV : Concentration ethnique de la clientèle des 113 CPE participants au sondage

Tableau V : Diversité sur le plan socio-économique des 20 CPE participants aux entrevues

Tableau VI : Raisons évoquées par 111 CPE participants au sondage pour justifier l'absence d'une politique interculturelle

Tableau VII : Domaines d'intervention privilégiés par les 12 CPE qui se sont déclarés favorables à la production d'une politique interculturelle

Tableau VIII : Motivations à produire un document chez les 12 CPE qui se sont déclarés favorables à la production d'une politique interculturelle

Tableau IX : Phases identifiées dans le processus de production par les 12 CPE qui se sont déclarés favorables à la production d'une politique interculturelle

Tableau X : Les fonctions du projet anticipées par les 12 CPE qui se sont déclarés favorables à la production d'une politique interculturelle

Tableau XI : Caractéristiques communes aux 12 CPE qui se sont déclarés favorables à la production d'une politique interculturelle et au CPE qui possède déjà une telle politique

Figure 1 : A family ecosystem *(Hearron,2003, p.60)*

Liste des sigles et des abréviations

AEF : Action d'Éducation ou de Formation

CPE : Centre de la petite enfance

CA : Comité d'administration

CLSC : Centre local de services communautaires

COFI : Centres d'orientation et de formation des immigrants

EAT : Effet Attendu sur le Terrain

ECP : exemption à la contribution parentale

FSG : Fédération canadienne des services de garde

IDCE : Institut de Développement par le Changement Émergent

L1 : langue maternelle

MCE : Méthodologie du Changement Émergent

MCCI : Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration

MEF : Ministère de la Famille et de l'Enfance

MEQ : Ministère de l'éducation du Québec

MESSF : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille[1]

OSGE : Office des Services de Garde à l'Enfance

P.Ed : projet éducatif

P.Et : projet d'établissement

TESG : Technique d'Éducation en Services de Garde

---

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

Remerciements

Tout au long de cette expérience de recherche, j'ai tenté de garder le cap sur le principal objectif de ce mémoire, car nombreuses sont les questions qu'un tel travail peut susciter à lui seul. Au cours de ces réflexions, j'ai souvent croisé des pistes qui ne menaient nulle part, j'ai aussi emprunté des routes trop longues, mais j'ai également côtoyé des gens qui ont su me garder dans le droit chemin afin d'accomplir mes visées. J'aimerais souligner ce que chacun d'entre eux à su m'apporter tout au long de ce parcours rempli de découvertes et d'apprentissages.

Tout d'abord, la précieuse collaboration de tous les CPE qui ont bien voulu s'investir dans cette recherche mérite d'être félicitée. Sans nos échanges et vos réflexions, la poursuite de cette étude n'aurait pas été possible. Le partage de votre expérience aura contribué à l'avancement de la recherche dans ce domaine d'étude qui nous unie chacun à notre façon. **Merci!**

Comment ne pas souligner la contribution de **Marie Mc Andrew**, professeure au département d'études en éducation et d'administration de l'éducation de l'Université de Montréal, qui a su accepter mes idées tout en m'amenant chaque fois plus loin dans mes réflexions. Ses précieux conseils et son sens pratique m'ont permis d'avancer sûrement. **Merci!**

La couleur de ce travail aurait pris une tout autre teinte si je n'avais pas partagé ma première expérience de recherche avec **Coryse Ciceri**. En effet, partagée entre son doctorat et ses quelques contrats de recherche, elle a pris le temps de m'inculquer la rigueur scientifique qu'un tel travail comporte. **Merci!**

J'en profite, à ce stade-ci de mes études, pour remercier sincèrement **mes parents** qui ont toujours valorisé l'éducation et ce, depuis le début de mon cursus scolaire. Vos encouragements et votre soutien constant m'auront toujours motivée à me dépasser. **Merci!**

Je tiens enfin à souligner les précieux conseils et les commentaires pertinents de **Julien**, **Mireille** et **Julie** qui se sont improvisés correcteurs à leur façon. Nos nombreuses discussions auront fait mûrir mes réflexions afin de rédiger avec rigueur. **Merci!**

Introduction

D'une culture à l'autre, le système éducatif d'une société constitue le reflet de ses valeurs. Qu'elles soient transmises par le contenu explicite ou implicite de ses programmes, les valeurs véhiculées par les services d'éducation à la petite enfance au Québec constituent un des premiers contacts de l'enfant avec la culture de la société au sein de laquelle il évoluera. Dans une société pluraliste comme le Québec, la définition d'une culture commune pose un défi de taille. De plus, lorsque l'on considère que 55,6% des Centres de la Petite Enfance québécois accueillent des familles immigrantes (MESSF, 2003a), on saisit davantage l'ampleur du phénomène. De ce fait, nombreux sont les Centres de la Petite Enfance qui ont su relever les défis liés à cette clientèle spécifique.

À l'heure où l'éducation interculturelle semble devenir une piste vers une intégration réussie des enfants et des familles immigrantes dans les Centres de la Petite Enfance (CPE), il devient légitime de se demander jusqu'où les services de garde s'adapteront-ils à la diversité? À cet effet, certains CPE ont décidé d'adopter une politique interculturelle afin de faciliter l'intégration de cette clientèle. Explorer le rôle que l'adoption d'orientations relatives à l'éducation interculturelle peut jouer dans l'intégration des enfants issus de l'immigration et de leur famille au sein des Centres de la Petite Enfance montréalais est donc le but principal visé par cette recherche.

Afin d'approfondir cette question, le premier chapitre de ce document décrira l'état actuel de l'intégration des enfants et des familles immigrantes dans les services de garde québécois. Le but du deuxième chapitre consistera à délimiter l'objet de recherche ainsi que les questions sous-

jacentes au problème posé. Pour sa part, le troisième chapitre permettra d'élaborer le cadre conceptuel sur lequel la recherche s'appuiera soit, la mise en œuvre d'une politique interculturelle. Le quatrième chapitre proposera une méthode de recherche exploratoire en vue d'opérationnaliser le problème de recherche. La méthodologie sera basée sur différentes données provenant de 113 sondages et de 20 entrevues semi-structurées. Pour faciliter le traitement des données, l'utilisation des logiciels SPSS et ATLAS-TI a été préconisée lors de l'analyse respective des données recueillies à l'aide des méthodes du sondage et de l'entrevue. La cinquième partie du mémoire fera état des résultats obtenus sur le terrain et comportera l'analyse de ces résultats. Finalement, le dernier chapitre révélera l'apport théorique de notre étude en proposant des perspectives de recherche future dans le domaine qui nous intéresse.

Chapitre 1 : Problématique

1.1.Le contexte

1.1.1.L'immigration au Québec

Plusieurs raisons peuvent pousser un citoyen à quitter son pays. Qu'elle soit le résultat d'un conflit politique ou d'une inégale répartition de la richesse à l'échelle mondiale, l'immigration internationale génère un lot de questionnements tant pour l'immigrant qui s'intègre à sa nouvelle société que pour la terre d'accueil qui joue un rôle primordial dans le succès de la migration de l'étranger.

Depuis la création du Ministère de l'Immigration en 1968, le Québec a développé nombre d'interventions où l'on perçoit un désir manifeste d'intégrer les nouveaux arrivants. La création de classes d'accueil et de centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) dans les années 1970 constituent des exemples concrets dans le domaine de l'éducation. De ces importantes mesures linguistiques se dégagent des choix politiques et linguistiques stratégiques qui sont à l'origine de la Loi 101 (1977). Au cours des années 1970, plusieurs négociations entre le Québec et le Canada auront lieu au sujet du partage des pouvoirs concernant l'immigration, notamment l'Entente Cloutier-Lang et l'Entente Bienvenus-Andra. En matière de sélection des immigrants, ce n'est qu'en 1978, avec l'accord Couture-Cullen, que le Québec décidera d'exercer ses compétences dans ce domaine.

Étant donné sa dynamique sociolinguistique complexe et la diversité des pays d'origine de ses immigrants, le Québec s'est donné une politique globale pour orchestrer le développement d'une société pluraliste dans un Québec francophone. Ainsi, la publication « Autant de façon

d'être Québécois » en 1981 par le Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration[2] témoigne de l'une des premières orientations officielles du Québec en ce qui concerne le maintien et le développement des communautés culturelles. À cette publication s'ajoute l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration : « Au Québec pour bâtir ensemble » (MCCI,1990a) à travers lequel l'immigration et l'intégration des immigrants se définit en terme de moteur de développement économique, démographique et socioculturel, mais où, la mise en œuvre d'un contrat moral nous rappelle que ce phénomène comporte un certain nombre de compromis pour les deux parties que constituent la communauté immigrante et la société d'accueil. Enfin, les défis soulevés dans cet énoncé se regroupent principalement selon trois axes qui découlent, en fait, des principes mêmes qui régissent la société québécoise comme étant une société démocratique et pluraliste, où la langue commune de la vie publique doit être le français.

À ce jour, les flux migratoires tant au Québec qu'au Canada continuent de se diversifier et ce, autant sur le plan des catégories d'immigrants que sur celui de leurs pays d'origines. Ainsi, le plan stratégique 2001-2004 du Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration nous révèle que le Québec accueillait en 2000, 51 % d'immigrants indépendants, alors que l'autre moitié de son immigration se voyait partagée presque également entre les catégories de la famille (24%) et des réfugiés (25%). Par cette immigration diversifiée sur le plan socioéconomique, le Québec tire donc profit d'une main-d'œuvre qualifiée qui participe à sa croissance économique. Notons également que le ministère prévoie pour 2003, un volume d'admission total de 45 000 immigrants toutes catégories confondues. Concernant le pays d'origine des immigrants, signalons

[2] Le ministère de l'Immigration deviendra le Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration le 30 avril 1981, puis le Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration en 1997.

que depuis 20 ans, l'immigration européenne a cédé sa place à l'Asie en tant que principal continent d'origine des immigrants. On note aussi une importante baisse d'immigrants provenant de l'Amérique, depuis les années 90. La particularité linguistique du Québec influence la sélection de son immigration d'où la préoccupation de hausser le taux d'immigrants francophones. Cette stratégie d'intégration vient teinter les principales orientations à adopter en matière de sélection qui stipulent, entre autre, que le nombre d'immigrants connaissant le français à leur arrivée au Québec devra se fixer à 50% du mouvement total prévu pour 2003. Dans cette même visée, en 2002, ce taux d'immigrants connaissant déjà le français se fixait à plus de 18 000 immigrants, soit 47% du mouvement total. Enfin, parmi les nombreux défis économiques, démographiques, linguistiques ou sociaux que pose la diversité de l'immigration québécoise, la réussite de la migration repose donc sur la mise en œuvre d'une intégration multidimensionnelle.

À cet égard, le MCCI émettait un document de réflexion sur l'intégration des immigrants, en annexe à son énoncé de politique de 1990. L'intégration y était définie comme :

> *« un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation. Ce processus, dans lequel la maîtrise de la langue d'accueil joue un rôle moteur essentiel, n'est achevé que lorsque l'immigrant ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard.»* (MCCI, 1990b, p.3)

Or, ce long processus d'intégration peut donc s'échelonner sur deux ou trois générations. Les enfants de ces immigrants restent donc « involontairement » impliqués dans cette nouvelle redéfinition identitaire à laquelle la famille immigrante doit faire face. De ce fait, le premier

contact de la famille, quant à l'adoption de sa nouvelle citoyenneté, se traduit souvent par un choc des cultures et ce, notamment dans le milieu de l'éducation.

1.1.2.État actuel des services de garde à l'enfance

La planification stratégique 2001-2004 du Ministère de la Famille et de l'Enfance nous révèle qu'en 1996, *15% des familles avec enfants au Québec comptait au moins une personne née à l'étranger*. De plus, toujours selon cette même source, on signale que le taux d'activité des mères de 20 à 40 ans ayant des enfants de moins de 6 ans est passé de 30,3% à 69,4% entre 1976 et 2000, le pourcentage de parents utilisateurs de services de garde se fixe donc à 70%. De ce fait, le choix d'un service de garde constitue une des premières préoccupations à laquelle une famille immigrante doit faire face pour mener à bien son intégration à sa nouvelle société d'accueil.

Quels sont les choix que le Québec offre aux parents en ce qui concerne l'éducation de la petite enfance? Nous qualifierons ici par petite enfance, les enfants de 0 à 4 ans. Parmi ces services, on compte les Centres de la Petite Enfance (CPE), les garderies, les haltes-garderies, les jardins d'enfants et les services de garde en milieu familial. Depuis 1997, ces services sont régis par la *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance* du Ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE). Ainsi, depuis la création de ce ministère, on assiste à d'importants changements concernant la structure du réseau des services à la petite enfance. La création du réseau de Centres de la Petite enfance à partir de garderies sans but lucratif et d'agence de services de garde en milieu familial permet de regrouper des services flexibles, de qualité et régis par un programme éducatif axé sur la pédagogie par le jeu (MFE, 1997a). Selon la loi, ces services s'adressent aux enfants de la naissance jusqu'à la fréquentation de la

maternelle. En 1999, ces CPE offraient plus de 68 000 places (MFE, 1997b). Toutefois, cette même loi prévoit accueillir des enfants d'âge scolaire auxquels on ne peut offrir un service de garde en milieu scolaire. C'est également au cours de l'année 1997 qu'une offre de services de garde à 5 $ sera implantée, afin de favoriser l'accès aux Centres à la Petite Enfance[3]. Concernant la délivrance de permis de CPE, voici ce que l'article 7 de la loi prévoit:

> *« Le ministre peut délivrer un permis de centre à la petite enfance à une personne morale sans but lucratif ou une coopérative, dont le conseil d'administration d'au moins sept membres est composé dans une proportion d'au moins les deux tiers de parents futurs usagers des services de garde éducatifs coordonnés et fournis par le centre, autres que des membres de son personnel, des personnes qu'il a reconnues à titre de personnes responsables d'un service de garde en milieu familial et des personnes qui les assistent. »*

Dix ans avant la création de ce ministère, on assistait à la publication d'un premier énoncé d'orientations en matière de politique familiale par le Secrétariat à la famille. Cet énoncé donnera lieu à trois plans d'action s'échelonnant de 1989 à 1997 et qui visaient, entre autre, la conciliation travail-famille, le soutien financier aux familles, la prévention et l'accessibilité aux services. Enfin, le Ministère de la Famille et de l'Enfance se verra confier les mandats relevants jusqu'alors du Secrétariat à la famille et de l'Office des Services de Garde à l'Enfance (OSGE) ainsi que l'application de la nouvelle loi qui régit l'ensemble des services offerts à la petite enfance. Bien que l'enjeu démographique lié au phénomène de la dénatalité au Québec figure au cœur des préoccupations de la politique familiale, aucune mesure visant particulièrement l'intégration des familles immigrantes n'est énoncée dans ces orientations. Pourtant, *l'Énoncé de*

[3] Québec a confirmé la hausse des frais de garde qui passent de cinq à sept dollars pour toutes les familles. Le nouveau tarif entre en vigueur en janvier 2004 (web Radio Canada, 25 novembre 2003).

politique en matière d'immigration et d'intégration du MCCI de 1990 aura un impact considérable sur l'adaptation du réseau des services de garde à l'enfance à la diversité ethnoculturelle, comme nous le verrons plus loin, dans la section 1.3.

Avant de parler d'adaptation des services de garde aux communautés immigrantes encore faut-il savoir comment cette clientèle est représentée dans le réseau des services de garde à l'enfance. De ce fait, l'Office des Services de Garde à l'Enfance (OSGE) produira une *enquête sur la diversité ethnoculturelle dans les services de garde en garderie et en milieu familial, et dans les agences de la région de Montréal en 1994*. Cette enquête sera effectuée auprès de 158 garderies, 7 agences et 114 responsables en service de garde en milieu familial (RSG). À cette époque, cet échantillon couvrait 44% de la population totale des garderies. Parmi les principaux résultats de cette enquête, on observe que, seulement 13% des garderies n'ont pas de clientèle pluriethnique. Dans les garderies où l'on note la présence d'une telle clientèle, celle-ci représente en moyenne 30 % de la clientèle totale. On y spécifie également que les communautés ethnoculturelles sont principalement d'origines haïtienne, latino-américaine, italienne, arabe, chinoise, vietnamienne et africaine.

Presque dix ans après cette enquête, aucune autre étude sur le terrain n'a fait le point sur la présence de la clientèle pluriethnique à l'intérieur du nouveau réseau des CPE développé depuis 1997. Bien que l'enquête de l'OSGE nous révèle l'importance en nombre des communautés culturelles, une sérieuse réflexion s'impose quant à leur intégration dans les CPE montréalais. Toutefois, une adaptation des services de garde à cette clientèle ne se fait pas sans heurts. Les besoins spécifiques des familles et des enfants immigrants génèrent souvent des conflits avec la société d'accueil.

1.2.Les défis posés par l'intégration des familles et des enfants immigrants dans les services de garde à la petite enfance

Dans sa gestion de la diversité ethnique, le Québec a choisi de mettre de l'avant une idéologie interculturelle. C'est à dire qu'il a opté pour un véritable échange des cultures favorable à la connaissance de l'autre, majoritaire comme minoritaire. En fait, il s'agit d'un interculturalisme qui pourrait sombrer dans le relativisme culturel s'il n'était pas balisé par les trois principes du contrat moral, notamment le respect des valeurs démocratiques fondamentales et le rôle de la langue française comme langue commune de la vie publique. Dans cette perspective, le milieu de l'éducation doit orienter ses actions de façon à soutenir les différents groupes ethniques dans un contexte de socialisation francophone (Barette, C. et al, 1996). De façon générale, plusieurs études mentionnent combien les éducatrices de la petite enfance sont conscientes de l'importance de leur rôle face à l'intégration des familles immigrantes (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1996). Cependant, la réalité de leur quotidien révèle certaines tensions sur le plan des valeurs et des pratiques éducatives souvent bien différentes d'une culture à l'autre. Le milieu de la garde à la petite enfance signale également une barrière linguistique qui peut freiner la saine intégration de l'enfant. Or, ces enjeux culturels et linguistiques se révèleront déterminants dans la qualité de la communication entre la famille et la garderie, d'où l'importance de s'attarder ici aux composantes de chacun de ses enjeux. Mentionnons, toutefois, que les obstacles rapportés ci-dessous peuvent également être rapportés dans des services de garde qui ne sont pas fortement multiethniques.

1.2.1.Les enjeux culturels

Tout immigrant qui s'intègre à sa société d'accueil doit passer par un processus d'acculturation qui lui permet de s'identifier à la culture de cette nouvelle société (Jacques, M.,

1989). Cette confrontation entre deux cultures nécessite beaucoup d'adaptation pour l'enfant immigrant qui doit composer avec deux discours, parfois opposés, entre le service de garde et sa famille entre autre sur le plan de l'alimentation, de l'habillement et des activités éducatives auxquelles il participe. Peu importe la dimension culturelle affectée, il existe un consensus, dans le domaine de la petite enfance, sur l'importance de maximiser le lien de confiance entre l'enfant et les divers intervenants qui gravitent autour de lui (Lavallée, C. et Marquis, M., 1999). Afin de comprendre comment l'adaptation à une autre culture s'effectue, explorons quelques facettes du quotidien qui influencent la qualité de l'intégration. Dans un premier temps, nous aborderons le sujet des valeurs éducatives et dans un deuxième temps, nous ferons état de la question de l'alimentation qui constitue un thème récurent dans le domaine.

Premièrement, il est important de comprendre que chaque enfant présente une histoire d'immigration différente (Lavallée, C., Marquis, M., 1999). Aussi, il existe une certaine « continuité » ou « discontinuité » entre les valeurs que l'enfant acquiert à la maison et au service de garde. Dans une étude effectuée auprès de 195 garderies d'Alberta, en 1994, LaGrange, Clark et Munroe expliquent que l'enfant qui vit une certaine continuité entre les deux cultures subira moins de tensions et que celui qui doit composer avec deux cultures en discontinuité ne sera pas préparé pour vivre dans une société pluraliste, car son image de soi s'en verra altérée. Dans cette même étude, il est recommandé de comprendre la part de l'influence culturelle sur le développement de l'enfant, afin de mettre en place un programme adapté à la diversité culturelle (Kaiser, B., Rasminsky, S., 1999).

Or, le volet éducatif du programme qui prévaut actuellement dans les CPE régi par le MFE : « Jouer, c'est magique. » mise, de façon générale, sur le développement global de l'enfant en favorisant son estime de soi ainsi que son autonomie, mais aucune orientation en matière

d'éducation interculturelle n'y est clairement spécifiée. Quelles que soient les activités et les thématiques que les éducatrices adoptent, plusieurs études font le constat que ce n'est pas tant le contenu de ces activités qui gêne les parents, mais que c'est plutôt la façon dont celui-ci est abordé qui soulève certains conflits de valeurs. L'origine du conflit s'expliquerait par l'absence même d'une définition commune de ce que signifie la pédagogie. D'un côté, les éducatrices doivent promouvoir un programme basé sur la pédagogie par le jeu où l'on s'attend à ce que l'enfant développe son autonomie et que chaque expérience ludique devienne un lieu d'apprentissage, alors que par opposition à ces attentes, les parents privilégient la position d'un service de garde qui serait plus scolarisant et qui préparerait davantage leurs enfants à l'école. Toujours concernant les perceptions des parents, Lavallée et Marquis (1999) ajoutent que ces derniers ne sont pas en accord avec les interventions trop démocratiques des éducatrices. Enfin, pour faciliter l'adaptation de l'enfant entre ces deux mondes imprégnés de valeurs différentes, le service de garde peut se doter d'un programme d'activités basé sur des thèmes qui facilitent l'éducation interculturelle comme : « … les déménagements, la danse, les nouveaux amis, grandir, nos émotions, nos vêtements, ma famille… » (Lavallée et Marquis, 1999 : p.114). Dans ce même ordre d'idée, l'enquête « *Paths to equity* », effectuée auprès de 77 garderies à travers trois villes : Montréal, Toronto et Vancouver, ciblant tous les responsables de chacune des garderies dont 199 éducateurs (Bernhard et Lefebvre, 1998) rapporte que 45% des garderies avaient inclus une perspective interculturelle dans leur programme.

Deuxièmement, concernant la question de l'alimentation, selon l'enquête de l'OSGE (1994), les services de garde à la petite enfance offraient des repas à caractère ethnique presque seulement lorsque des activités spéciales avaient lieu. Toutefois, lorsque l'on parle d'intégration, il faut dépasser le voyage touristique. Pour ce faire, il faut favoriser la diversité du menu. Ainsi,

le respect de la différence passe par l'alimentation. À ce sujet, la revue Interaction en faisait un sujet de l'heure dans son numéro de l'Automne 2002 en divulguant une série d'articles sur la cuisine en service de garde. Fahlman (2002) y propose d'ailleurs quelques suggestions pour faire du repas un moment de découverte de textures et de goûts basé sur un climat positif. Rhomberg (2002) y présente également un programme de formation offert aux cuisinières ontariennes depuis 1996 qui leur permet, entre autre, d'*apprendre à gérer la communication lors des repas en soutenant les éducatrices* (p.28-30). Cet article présente aussi les principales activités en matière d'alimentation d'un centre de Vancouver à but non lucratif, supportant la qualité des services à la petite enfance : « le Westcoast child care resource centre » qui vise, notamment, à découvrir différentes pratiques culinaires à travers le monde en misant, toutefois, sur les similitudes des aliments de base propre à chaque culture.

Mis à part le thème de l'alimentation, les thèmes de l'habillement, de l'hygiène et de la sécurité physique de l'enfant restent également au cœur des préoccupations quotidiennes qui peuvent opposer les deux parties qui agissent pourtant dans l'intérêt de l'enfant. Bref, tous les moments qui font partie de la routine sont matière à discussion avec le parent et nécessitent souvent quelques ajustements (Lavallée et Marquis, 1999).

1.2.2. Les enjeux linguistiques

Des statistiques récentes nous indiquent qu'environ 40 000 nouveaux arrivants s'installent au Québec chaque année. Bien que la maîtrise du français soit déterminante sur le plan de l'insertion professionnelle et qu'elle agisse souvent comme un outil de mobilité sociale, plus de la moitié de ces nouveaux arrivants (environ 63%) ne connaissent pas le français à leur arrivée (MRCI, 2003). Plus particulièrement dans le milieu des services de garde, l'enquête de l'OSGE

(1994) rapporte que les langues maternelles les plus courantes dans les garderies participantes, à cette époque, étaient le créole, l'espagnol, l'italien, l'arabe et le chinois. En ce qui a trait à l'utilisation des langues, il n'existe actuellement aucune politique linguistique formelle qui régit les services à la petite enfance, bien que le français soit la langue de l'usage courant. À ce sujet, une étude exploratoire intitulée *Apprentissage du français chez les enfants allophones et la qualité du français en service de garde*, réalisée pour le Regroupement des CPE de l'île de Montréal en 2002, auprès de douze intervenants en CPE, révélait que ces derniers manifestaient clairement une position favorable à l'adoption d'une politique linguistique formelle.

Indépendamment de la spécificité québécoise, la question de la langue reste incontournable lorsque l'on traite de l'intégration dans les services de garde. En effet, d'une culture à l'autre, l'importance et les usages de la langue diffèrent. Hall, distingue deux cultures : la culture à « faible contexte » et la culture à « fort contexte ». À son avis, dans une société à « faible contexte », les mots sont importants, la communication est directe, précise et logique et les bébés apprennent davantage des stratégies verbales. Aussi, on y valorise le raisonnement verbal, la pensée analytique ainsi que l'indépendance. Tandis qu'une société à « fort contexte » valoriserait plutôt les expressions, les mouvements faciaux, les indices contextuels et l'expérience. Il rapporte également que dans cette même société, les bébés communiqueraient davantage avec leur corps et apprendraient en regardant et en imitant les adultes. On y valorise donc l'interdépendance plutôt que l'autonomie (kaiser et Raminsky, 1999). Dans le milieu des services de garde, la langue peut devenir un véritable obstacle au développement d'une relation entre l'enfant et son éducatrice, d'où l'importance de comprendre le développement linguistique qui s'opère chez l'enfant apprenant une deuxième langue. Lavallée et Marquis (1999) identifient sommairement trois stades majeurs par lesquels l'enfant bilingue doit passer. Dans un premier

temps, il acquiert des mots de vocabulaire dans les deux langues. Puis, il prend graduellement conscience de ses deux langues qu'il peut ainsi choisir en fonction de son interlocuteur. Dans un dernier temps, il arrive à bien différencier le code syntaxique lié à chacune des langues. Cette expérience génère parfois du stress et de l'anxiété chez l'enfant. Dès lors, le rôle de l'éducatrice peut donc influencer positivement cet apprentissage crucial.

Plusieurs auteurs s'entendent pour définir les interventions favorables de l'éducatrice à l'apprentissage de la langue d'accueil chez l'enfant immigrant. Dotsch (1993), Houston (1993) et Lavallée, Marquis (1999) sont unanimes quant à l'utilisation de la langue maternelle (L1) de l'enfant. À leur avis, l'éducatrice doit encourager L1 à la maison, car plus la langue maternelle est maîtrisée, plus la langue seconde le sera. Ainsi, il n'est pas souhaitable d'interdire la L1 au service de garde. Les auteurs suggèrent même à l'éducatrice de parler avec l'enfant dans sa langue maternelle si elle la connaît ou d'apprendre quelques mots réconfortants dans cette même langue. Au tout début de l'intégration de l'enfant, l'éducatrice peut utiliser le code non-verbal en ayant recours à des images, des pictogrammes ou des objets pour apaiser l'enfant. Sur le plan des activités, ces auteurs recommandent des jeux simples au cours desquels on peut jumeler un enfant qui ne parle pas français avec un autre qui le parle. À cet égard, Vygotsky estime que l'enfant immigrant placé dans cette position d'égalité fera un apprentissage plus constructif de la langue qu'avec l'adulte (Panculescu, 2001). L'éducatrice peut également mettre en place des activités d'éveil sonore ainsi que des périodes plus calmes pour permettre à l'enfant de se reposer du français. Enfin, l'ensemble de ces interventions favoriserait un climat de confiance qui inciterait l'enfant à utiliser le français plus aisément.

Bien que la question de la langue reste le problème le plus rapporté lorsque l'on signale les difficultés liées à l'intégration des familles et des enfants immigrants dans les services de garde, Wastie (1994) s'est tout de même attardée à spécifier quels étaient les avantages du bilinguisme. Dans un article de la revue Interaction, celle-ci mentionne que le bilinguisme permet de développer chez l'enfant, une certaine flexibilité et une ouverture mentales sur les plans cognitifs et sociaux, tout en favorisant son développement conceptuel. De plus, cette auteur témoigne en faveur d'une politique linguistique à l'intérieur d'un service de garde et ce, afin de maximiser les avantages du bilinguisme, tout en réduisant les effets négatifs qui peuvent être provoqués suite à la perte de sa langue maternelle. Par ailleurs, Underhill (1998) présentait les mesures linguistiques adoptées par le *Westcoast Child Care Ressource Centre* de Vancouver dans un numéro spécial de la revue Interaction sur « l'éducation non discriminatoire ». Parmi ces moyens mis en place pour aider les services de garde à mieux gérer les difficultés liées à la langue, on retrouve, entre autre, l'engagement de personnel bilingue et biculturel, un service de traduction de documents et d'interprétation orale sur des informations concernant les services de garde ainsi qu'un programme de consultation téléphonique qui renseigne les parents sur les services de garde existants. Enfin, la plupart des auteurs qui traitent autant des enjeux culturels que linguistiques stipulent que la majeure partie du problème ne se situe pas tellement au niveau de la relation entre l'enfant et l'éducatrice, mais plutôt du côté de la communication avec les parents.

1.2.3.Le partenariat famille-garderie

Parmi les défis que pose l'intégration des familles et des enfants immigrants en service de garde, la communication entre la famille et la garderie reste un obstacle non négligeable, fréquemment souligné dans la littérature. Aussi, le faible taux de participation des parents

immigrants au service de garde est signalé par plusieurs recherches (OSGE, 1994; Bernhard et Lefebvre, 1998). Les enjeux culturels et linguistiques abordés précédemment expliquent en majeure partie ce problème, l'autre partie du problème pouvant découler de l'anxiété liée à la séparation entre le parent et l'enfant (Dotsch, 1994). Alors que le rapport Chancy (1985) recommandait la participation des parents au niveau scolaire, on peut présumer que cette participation devient d'autant plus importante en service de garde, où les parents peuvent donner leur avis au conseil d'administration et au comité de parents (Jacques, 1989). Lavallée et Marquis (1999) signalent que l'établissement d'un partenariat entre la famille et la garderie présente davantage de difficultés en contexte pluriethnique. De ce fait, la communication se verra considérablement influencée de par les perceptions réciproques que chacunes des parties manifestent à l'égard de l'autre.

Du point de vue des éducatrices, celles-ci peuvent percevoir le parent comme un client, un cautionneur, un membre de groupe de pression ou encore comme un partenaire. Évidemment, cette dernière considération s'inscrit dans une perspective interculturelle, où la confiance et la compréhension sont de mises (Lavallée, Marquis, 1999). Une étude de Betsalel-Presser et Jacques (1992) qui comparait la communication entre des parents québécois et des éducatrices avec des parents immigrants et des éducatrices concluait que la communication était beaucoup moins présente lors du contact avec les parents immigrants (Lavallée, Marquis, 1999). Bien que les perceptions des éducatrices à l'égard des enfants qu'elles éduquent soient souvent positives, celles qu'on rapporte au sujet des parents sont plutôt négatives. Quant aux perceptions des parents, elles restent beaucoup moins étudiées. Toutefois, Bernhard et Lefebvre (1998) se sont attardées au point de vue de chacun sur la question des relations famille-garderie. Les

conclusions de cette enquête pancanadienne dressent un portrait synthétisant bien l'état de la situation:

> *« 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 premier responsable 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 à faire 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. » (p.66)*

Suite à ce constat plutôt alarmant, il semble pertinent de dresser brièvement un bilan des interventions qui peuvent être privilégiées par les éducatrices, principales garantes de changements dans ce domaine. À titre d'exemple, mentionnons que l'affichage plurilingue, la traduction de documents, le recours aux parents comme animateurs, l'organisation de soirées sociales et l'engagement de ressources humaines peuvent améliorer la communication en contexte pluriculturel. De plus, pour résoudre les problèmes de communication liés à la langue, Lavallée et Marquis (1999) suggèrent encore d'autres moyens à mettre en place comme l'utilisation de pictogrammes pour expliquer le déroulement de la journée aux parents. Aussi, ces auteures privilégient les rencontres informelles auxquelles les parents immigrants semblent bien réceptifs. Afin d'établir un contact avec la famille, Kaiser et Rasminsky (1999) incitent les éducatrices à manifester leur désir de connaître le point de vue des parents soit en organisant une réunion visant à répondre aux préoccupations des parents, soit en ajoutant des questions

complémentaires au formulaire d'inscription ou encore en les informant, entre autre, des bienfaits du multilinguisme. Enfin, Carignan, dans l'ouvrage « *Éduquer avant l'école* » (Tochon, 1997), recommandait la mise en œuvre de diverses stratégies visant, d'une part, à augmenter la participation des parents au conseil d'administration et au comité de parents et d'autre part, à mieux faire connaître le fonctionnement des services de garde auprès des parents.

Bientôt dix ans après l'enquête de l'OSGE, les principaux défis de l'intégration en contexte pluriethnique qu'on y relatait semblent donc encore loin d'être résolus. Ce contexte spécifique avec ses caractéristiques et ses besoins particuliers nécessite une incontournable adaptation culturelle et linguistique des services de garde, afin de favoriser un développement global harmonieux de l'enfant qui se voit partagé entre ces deux institutions que sont la famille et la garderie, d'où l'importance d'établir entre eux un partenariat solide. Pour expliquer ce décalage que l'enfant, partagé entre deux cultures, subit, Bronfenbrenner (1979) parle d'une « transition écologique » qui peut être génératrice de stress. Toutefois, celui-ci spécifie que l'enfant peut tirer profit d'une saine « transition ». C'est alors qu'il développera une compétence « bi-culturelle » lui permettant d'acquérir une flexibilité cognitive, une créativité, une plus grande estime de soi, une plus grande compréhension, un plus grand désir de réussir que les autres enfants ainsi qu'une facilité d'adaptation (Jacques, 1989). En somme, un service de garde qui miserait sur l'éducation interculturelle permettrait ainsi à l'enfant de développer de telles compétences. Or, l'ouvrage de Lavallée et Marquis (1999) présente ce type de pédagogie comme étant la principale philosophie génératrice de solutions quant à l'adaptation des services de garde à la diversité. Les auteures décrivent les principes à la base de l'éducation interculturelle en terme de valeurs associées à l'empathie, la tolérance et la confiance et ce, toujours dans l'optique de favoriser l'estime de soi de l'enfant.

1.3.L'adaptation des services

1.3.1.Bilan des actions favorables à l'éducation interculturelle

Afin de faire état de la mise en œuvre de l'adaptation des services à la diversité, résumons brièvement les actions favorables à l'éducation interculturelle qui ont été mises en place depuis un peu plus de dix ans. Notre principal point de départ en matière d'intégration des immigrants remonte à 1990 avec *l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* du MCCI. Tel qu'expliqué dans la première partie de ce document, cet énoncé suppose un engagement à long terme de part et d'autre, soit de l'immigrant et du citoyen québécois. Par cet énoncé, le Ministère de l'éducation du Québec se verra confier certaines responsabilités en lien avec les services éducatifs à la petite enfance, entre autres, le développement d'outils d'éducation interculturelle pour répondre aux besoins des classes maternelles d'accueil ainsi que la formation initiale et le perfectionnement du personnel des services de garde sur la question interculturelle. L'énoncé de politique sollicite également la participation de l'OSGE. Ainsi, le gouvernement lui confiera la tâche d'informer les familles immigrantes sur les services de garde, de soutenir techniquement l'intégration des enfants issus de l'immigration à la société québécoise et de développer la recherche dans ce domaine (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1996).

En réaction à cet énoncé, l'OSGE publie, en 1991, un mémoire qu'il présentera à la Commission parlementaire afin de manifester sa volonté de participer à l'intégration de cette clientèle dans les services de garde. Avant de s'engager concrètement, l'OSGE définit, par l'intermédiaire de ce mémoire, le rôle des services de garde face aux enfants et aux parents. En ce qui concerne les enfants, les services de garde doivent faciliter leur intégration à la société d'accueil, tout en faisant la promotion de l'ouverture de la société d'accueil à leur égard et ce, dans une perspective préventive d'adaptation scolaire (retards, abandons, échecs…) Quant à leur

rôle à jouer auprès des parents, les services de garde doivent favoriser la communication famille-garderie. De façon concrète, cette vision se traduira par une série d'actions effectuées au début des années 1990 :

- la production de dépliants traduits en cinq langues destinés à l'intention des parents pour les informer sur les différents services offerts ainsi que leur fonctionnement.
- la réalisation de l'enquête de l'OSGE sur *la diversité ethnoculturelle dans les services de garde en garderie et en milieu familial, et dans les agences de la région de Montréal* dans le but de mieux connaître la clientèle multiethnique, financée par un Fonds d'initiative du MCCI.
- la publication d'un recueil de textes traduits de l'anglais (basés sur l'expérience du Canada anglais et des États-Unis) destiné aux éducatrices et aux parents : « *L'éducation interculturelle dans les services de garde, pour en savoir plus : recueil de texte et inventaire des ressources* » (Drolet, 1993). Cet outil, divisé en deux parties, regroupe, dans la première section, huit textes traitant de la langue, du racisme, et de l'éducation interculturelle. La deuxième section constitue l'inventaire des ressources que les divers intervenants peuvent consulter.
- la mise en œuvre d'un projet de formation en Technique d'Éducation en Services de Garde (TESG) réalisé par des enseignantes du Cégep du Vieux Montréal dans le but de suggérer des ajustements au programme de formation (DEC) afin de mieux préparer les intervenantes dans un contexte pluriethnique : « *L'éducation interculturelle en TESG c'est tout un programme!* » (Beaulieu, Lavallée, 1992). Les recommandations qui se dégagent de ce document visent, entre autres, l'intégration d'une dimension pluraliste dans tous les cours, l'ajout d'un cours optionnel spécialisé ainsi que la promotion de stages dans le milieu.
- la formation, par l'intermédiaire d'un guide d'animation visant à faciliter les interventions, du personnel des services sociaux et des garderies qui oeuvrent auprès d'une clientèle multiethnique

tout en favorisant des échanges entre les diverses communautés culturelles du Québec : « *Guide d'animation en relations interculturelles dans les services sociaux* » (Bourque, 1989). L'approche privilégiée dans ce guide de formation est véhiculée par l'entremise d'incidents critiques (histoires fictives) qui nécessitent une adaptation mutuelle des deux parties, tout en permettant de prendre conscience de la variété possible des significations rattachées à divers comportements et de comprendre les valeurs culturelles de chaque groupe.

➢la poursuite des activités de l'OSGE en matière d'éducation du public via la publication des articles de vulgarisation dans la revue « *Petit à petit* » et l'organisation de colloque.

À ce même moment, à l'échelle nationale, la Fédération canadienne des services de garde (FSGE) publiait un *Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde* (1991/1996). À la lecture de ce document, on peut retracer une préoccupation certaine quant à l'adaptation des services à sa clientèle immigrante. L'esprit d'ouverture et de respect face à la diversité nuance, de façon générale, les indicateurs de qualité en garderie. À titre d'exemple, citons :

> *« …la pratique doit inciter à la curiosité et à l'intérêt pour une variété de cultures en présentant de façon respectueuse l'art, la musique, les mets, les vêtements, la littérature et les coutumes… »(p.5)*

Ainsi donc, depuis *l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, bien des efforts ont été déployés dans le milieu des services à la petite enfance, afin de s'adapter à la diversité. De plus, à la base, plusieurs services de garde ont intégré l'éducation interculturelle dans leur pratique éducative. À cet égard, Lavallée et Marquis (1999) spécifient que cette perspective interculturelle doit être diffusée dans toutes les sphères du quotidien et dans tous les

domaines d'apprentissage. Ainsi, autant l'environnement physique que le menu ou encore les activités éducatives doivent refléter la diversité. Cette façon de reconnaître plusieurs cultures doit autant valoriser les similitudes que les différences. Aussi, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que les enfants appartenant à la communauté d'accueil apprennent à développer des attitudes d'ouverture et de respect face à la différence dans un environnement aussi riche sur le plan culturel.

Adopter l'éducation interculturelle dans sa pratique quotidienne nécessite un certain ajustement de la part des éducatrices. Ainsi, suite aux recommandations émisent par Beaulieu et Lavallée (1992) dans leur étude exploratoire concernant la formation des éducatrices, on peut actuellement identifier des compétences relatives à ces préoccupations interculturelles. Effectivement, le Ministère de l'éducation, dans la nouvelle réforme du programme de formation (MEQ, 2000a) désormais désigné « Technique d'éducation à l'enfance », énonce des compétences en lien avec l'éducation interculturelle comme :

« …l'analyse des besoins de l'enfant issu de famille d'immigrants nouvellement implantée et l'analyse de la structure et du fonctionnement de la famille de l'enfant …» (MEQ, 2000b)

Cette prise en compte de la diversité dans les programmes de formation confirme donc l'ampleur de la problématique liée à l'intégration des familles et des enfants immigrants.

Devant ce constat, il devient légitime de se demander jusqu'où les services doivent s'adapter à cette clientèle. Par ailleurs, il est essentiel de rappeler qu'il s'agit d'une adaptation mutuelle. Toujours dans le contexte des services à la petite enfance, le choc des cultures, qu'il soit relié à un problème de langue, d'alimentation ou autre, génère des tensions qui doivent être résolues dans un cadre où l'intégrité de chacun des deux parties soit respectée. À cet effet, le

Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration, à la demande de la ministre des Communautés Culturelles et de l'Immigration, s'est penché sur la question en élaborant un guide intitulé : « *La gestion des conflits de normes par les organisations dans le contexte pluraliste de la société québécoise. Principes de fond et de procédure pour guider la recherche d'accommodements raisonnables* » (1993). En fait, il s'agit d'un outil pouvant guider la recherche de compromis entre deux parties. Concernant le contexte de la petite enfance, la directrice d'un service de garde pourrait s'en inspirer dans la recherche d'un accommodement raisonnable. Cependant, ce guide de gestion de conflits ne présente aucune solution toute faite à adopter. Il valorise plutôt la recherche d'une entente mutuelle en s'appuyant sur des documents légaux tels que la Charte québécoise des droits et libertés de la personne. Ainsi, selon la flexibilité de chacun, une directrice de service de garde proposera un menu alimentaire qui ne contient aucun repas cuisiné à base de porc afin d'accommoder une certaine communauté culturelle, alors qu'une autre directrice, dans un autre service, conviendra, avec cette même communauté, que lorsqu'un repas contiendra du porc, la cuisinière devra prévoir un autre met pour l'enfant en question. Enfin, l'adoption d'une solution qui entraînera, pour chacun des parties, un gain et une perte, pourra être qualifiée d'accommodement raisonnable. De part et d'autre, cette stratégie d'adaptation doit s'effectuée dans le souci d'une meilleure compréhension de l'autre et ce, toujours dans l'intérêt du bien être de l'enfant.

Actuellement, aucun code d'éthique ne régit la profession d'éducatrice au Québec, ce qui ne facilite pas la pratique de l'éducation interculturelle et encore moins l'adoption de politiques interculturelles. Toutefois, nous pourrions nous inspirer du code américain régissant la pratique des éducatrices du préscolaire qui a été élaboré par la National Association of Educators of

Young Children. Ce code privilégie six valeurs que les éducatrices doivent respecter face aux enfants, aux parents et aux divers intervenants liés à la petite enfance :

> *« - Considérer l'enfance comme une période unique et précieuse dans le cycle de la vie humaine.*
> - *Baser notre travail auprès des enfants sur la connaissance de leur développement.*
> - *Apprécier et soutenir les liens entre l'enfant et sa famille.*
> - *Reconnaître que l'on comprend mieux l'enfant en considérant son contexte familial, culturel et social.*
> - *Respecter le caractère unique, la dignité et la valeur intrinsèque de chaque individu…*
> - *Aider les enfants et les adultes à atteindre leur plein potentiel de développement dans le contexte de relations basées sur la confiance, le respect et la considération. »* (Lavallée et Marquis, 1999 : p.213, encadré 6.4 Éléments du code d'éthique de la NAEYC en éducation interculturelle (Hendrick, 1993)).

1.3.2.L'expérience des CPE

Bien qu'aucun document officiel n'encadre la mise en place d'activités ou d'orientations interculturelles dans les CPE, dans la pratique, les garderies qui présentent une concentration ethnique importante ont nécessairement dû s'adapter aux besoins spécifiques des communautés qu'elles desservent. Ainsi, l'enquête de l'OSGE (1994) qui comportait une question sur les politiques interculturelles mises en œuvre dans le milieu, révèle qu'un peu moins de la moitié des 158 garderies interrogées s'étaient donné de telles politiques. On y mentionne également que ces initiatives portaient plutôt sur l'embauche d'un personnel d'origine ethnique diverse ainsi que sur l'adaptation du matériel pédagogique.

De plus, que les garderies multiethniques reflètent un quartier caractérisé par une forte concentration d'immigrants ou qu'elles soient associées aux COFI, plusieurs d'entre-elles ont su relever le défi de l'adaptation à la diversité. L'article de Ditisheim (1990) trace un bref portrait

de la situation, suite à quelques entrevues effectuées auprès des garderies montréalaises suivantes: Frisson de colline, Autour du Monde, Ta Pedakia et la Ruche. Les principales conclusions qui se dégagent, suite à l'exploration de ces CPE, révèlent que leur succès s'explique par la relation de confiance, la patience et l'empathie qu'ils ont développées avec leur clientèle. Aussi, l'auteur dégage l'importance d'axer les interventions sur les similitudes entre les cultures. Enfin, les recommandations de cet article insistent sur l'importance de l'information et de la formation.

De même, la garderie Autour du monde, anciennement destinée à la clientèle d'un COFI du quartier Parc Extension, a fait l'objet de plus d'un article qui présentent comment cette garderie a su s'adapter à la diversité sur tous les plans. Dans un de ces articles, Labrosse nous indique d'abord que cette garderie s'est dotée d'une politique générale prônant des valeurs universelles basées sur les besoins de l'enfant et sur celles de notre société, comme l'autonomie, la tolérance et l'égalité des sexes. Pour relever les obstacles qui découlent de conflits de valeurs (ex : autonomie vs dépendance), on suggère de segmenter les tâches complexes en sous-tâches. L'expérience de ce service « exemplaire » permet de tirer quelques conclusions qui démontrent que « *L'intégration passe par le respect de l'enfant et de ses parents* » (Petit à petit, p.9-11). Avec les parents, on suggère de les rassurer d'abord sur les besoins physiologiques de l'enfant puis, de prendre le temps de leur expliquer le fonctionnement du service et des méthodes d'apprentissage et ce, sans porter de jugements de valeur. Cela peut se concrétiser, par exemple, par la diffusion d'un dépliant expliquant comment habiller l'enfant pendant une saison déterminée, dans notre climat. Concernant la langue, on doit miser sur la patience et respecter le rythme de chaque enfant. Finalement, la garderie Autour du monde a mis au point une technique d'apprentissage favorisant l'intégration basée sur le dialogue, la compréhension et le respect des

particularités de l'autre. En somme, mis à part les facteurs associés à la qualité d'un service tel que le ratio enfant-éducatrice et la formation du personnel, l'adoption des valeurs associées à l'éducation interculturelle à l'intérieur du programme de la garderie reste un indicateur garant de la qualité de l'intégration de la clientèle immigrante en service de garde.

Dans ce même ordre d'idée, Houston (ds Drolet, 1993) mentionne que l'éducation interculturelle doit se manifester dans toutes les sphères du service de garde tel que dans l'élaboration des menus, l'utilisation des jouets, l'habillement, l'apprentissage de la propreté, l'embauche du personnel ou encore dans l'adoption de politiques par la garderie elle-même. De plus, elle spécifie que pour s'engager dans un tel programme, tous les intervenants de la petite enfance doivent s'impliquer. À son avis, ce n'est qu'à partir du moment où tout le monde s'implique que le service de garde peut se doter d'une politique interculturelle. Elle ajoute que cette politique doit être à l'image des familles et de la garderie et qu'on doit pouvoir l'évaluer. Enfin, l'auteur suggère une liste de domaines pouvant faire l'objet de l'évaluation d'une politique interculturelle comme la discipline, le personnel, les routines, la communication avec les parents, le programme d'activités, l'aménagement des aires de jeux, le comité de parents et le conseil d'administration.

Toutefois, à l'exception des quelques données de l'étude de 1994 de l'OSGE, la littérature traitant des politiques interculturelles mises en œuvre dans les garderies reste presque inexistante. Mis à part l'expérience concrète de certaines garderies comme la garderie Autour du monde rapportée plus haut, une recension des écrits au Québec, au Canada et dans d'autres sociétés sur : « *L'accueil et l'intégration des enfants immigrants ou de familles immigrantes dans les services*

de garde » réalisée pour le MFE (Bourguignon, Ciceri, Lefèbvre et Mc Andrew, 2003) nous confirme le peu d'informations sur la question.

Chapitre 2 : Les objectifs de recherche

2.1.Objet général

Dans la foulée des actions mises de l'avant par les différentes instances décisionnelles qui encadrent les services de garde à la petite enfance, la première moitié des années 1990 fut fructueuse sur le plan de l'adaptation aux besoins des familles et des enfants immigrants. Mais, bien que ces nombreuses initiatives, sur le terrain, aient sensibilisé les intervenants à l'éducation interculturelle, la décision d'opter pour une telle philosophie relève du service lui-même.

Parmi les services de garde multiethnique qui ont décidé d'adhérer aux valeurs de l'éducation interculturelle, quels sont ceux qui ont adopté un document d'orientations traduisant ces valeurs? De plus, une fois ces orientations adoptées, combien sont ceux qui les ont formulées clairement à l'écrit ? Le cadre conceptuel qui suit aide à comprendre les enjeux et le processus de la mise en œuvre d'une politique. Aussi, la majorité des auteurs consultés (Paquette, 1991, 1997 ; Bouvier, 1995 ; Roegiers 1997 et Jonnaert,2000) nous révèlent la portée qu'un projet éducatif peut avoir au sein d'une équipe qui tente d'éclaircir une problématique. Or, la mise en œuvre d'une telle politique suggèrerait donc des pistes de solution vers une meilleure adaptation à la diversité.

Dans cette perspective, il paraît intéressant de se questionner sur l'expérience des CPE montréalais qui se sont donné de telles orientations. De ce fait, l'objet général de notre recherche se formule donc ainsi :

Explorer le rôle de l'adoption d'orientations relatives à l'éducation interculturelle dans l'intégration des enfants issus de l'immigration et de leur famille au sein des CPE montréalais.

2.2.Questions spécifiques de recherche

La formulation de notre objet de recherche nous a amené à nous poser deux catégories de questions soient celles liées à la mise en œuvre d'une politique et celles traitant plus spécifiquement de la dimension interculturelle. Voici donc nos sept questions de recherche qui nous permettront d'atteindre notre principale visée :

❶Jusqu'à quel point les CPE montréalais desservant une clientèle pluriethnique se sont–ils donnés des orientations spécifiques à cet égard?

❷Ces orientations sont-elles énoncées et présentées sous la forme d'un projet éducatif?

❸Quels sont les domaines d'intervention couverts par le projet écrit?

❹À quel(s) modèle(s) de gestion de la diversité ethnoculturelle se rattachent les énoncés de ce projet?

❺Pourquoi et à travers quel processus les CPE concernés ont-ils décidé de se donner un document d'orientations?

❻Comment les CPE concernés évaluent-ils l'impact de l'adoption d'un tel document sur l'intégration des enfants issus de l'immigration et de leur famille?

❼ Jusqu'à quel point les conditions facilitantes et les limites identifiées à cet égard confirment/infirment-elles la littérature relative au changement en éducation?

Chapitre 3 : Cadre conceptuel

Alors que la Loi *sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance* soumet tous les CPE à l'application d'un programme éducatif commun, le MESSF y prévoit toutefois une certaine adaptation locale. Ainsi, chaque CPE est appelé à appliquer les principes du programme *en tenant compte du contexte collectif ou familial, de ses ressources et des possibilités que lui offre son environnement* (MESSF, 2003b). Dès lors, quand on sait que 55,6% des CPE québécois accueillent des familles immigrantes[4] et que la plus grande proportion d'enfants immigrants se retrouve dans la région de Montréal avec un taux de 17% par rapport au nombre d'enfants reçus dans l'ensemble des CPE montréalais (MESSF,2003a), on peut supposer qu'une adaptation locale du programme éducatif s'impose. D'où l'importance d'analyser ces orientations locales qui peuvent avoir pris la forme de documents écrits, désignés sous diverses appellations, étant donné qu'aucun règlement spécifique n'est prévu dans la loi quant à la mise en œuvre de ces applications ou orientations locales. Sur le terrain, certains qualifieront ces documents de politiques ou encore de projets. Peu importe la forme ou l'appellation qu'on attribue à ce document, celui-ci dépend d'une volonté institutionnelle s'inspirant du changement organisationnel en éducation.

Ce désir de changer découle d'un niveau de gestion qui relève de la mésostructure d'un établissement. Étant donné le peu de littérature concernant les politiques institutionnelles dans le milieu des services de garde au Québec, l'éclairage sur la question des orientations locales propres à une institution à vocation éducative proviendra, principalement, de l'expérience liée au

[4] Ces données qui proviennent de l'analyse des rapports d'activités soumis par les services de gardes en 2001-2002 définissent le terme « famille immigrante » comme une *famille dont l'un des membres est né à l'extérieur du Canada (p.32).*

monde de l'éducation préscolaire et primaire. Ainsi, la contribution de la sphère scolaire suscitera de nouvelles questions qui permettront de mieux cibler notre objectif qui consiste, rappelons-le, à explorer le rôle de l'adoption d'orientations relatives à l'éducation interculturelle dans l'intégration des enfants issus de l'immigration et de leur famille au sein des CPE montréalais. En vue d'atteindre cet objectif, nous traiterons d'abord les questions spécifiques de recherche liées à la mise en œuvre d'une politique puis, celles liées à la dimension interculturelle.

3.1.La mise en œuvre d'une politique

3.1.1.Le changement organisationnel en éducation

Certains auteurs qui s'intéressent aux politiques éducatives les présentent comme liées de façon presque indissociable au concept de changement. Selon Dutrecq (ds Demailly, 2001) :

> *« Les politiques éducatives décentralisées initiées par les collectivités locales et territoriales se veulent innovantes. Elles cherchent sans doute à mieux répondre aux « besoins du terrain » mais elles veulent plus encore montrer le chemin de l'avenir. L'échelle à laquelle elles sont construites paraît effectivement propice au travail d'expérimentation. »* (p.47)

Pour d'autres, le changement n'est pas seulement inhérent à la politique éducative, mais constitue plutôt une caractéristique même du concept « d'éducation ». C'est ainsi que Fortin (ds Demailly, 2001) rapporte les propos de Vespieren (1990) expliquant que toute forme d'éducation est synonyme de changement, car l'apprentissage permet d'effectuer une transformation. C'est dans cette perspective de changement que les orientations entreprises par les CPE seront traitées, dans la poursuite de ce travail.

En 1995, la Commission des États généraux sur l'éducation publiait son rapport intitulé : « *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* » qui propose quelques pistes

d'amélioration du système éducatif québécois dont deux d'entre-elles méritent d'être citées pour ce présent travail. Cette importante évaluation du système recommande notamment, « *…d'étendre et d'améliorer l'offre des services publics à la petite enfance ainsi que de redistribuer les pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté* » (Pelletier ds Demailly, 2001). Cette préoccupation certaine à l'égard d'une décentralisation des pouvoirs pointe directement l'objet de cette partie de la recherche qui consiste, en fait, à comprendre comment les changements organisationnels s'opèrent en éducation et ce, au niveau local.

Bouvier (1995) retient trois principaux modèles théoriques du changement soit, la recherche-développement dont l'innovation constitue le principal point de départ, la résolution de problème qui part d'un besoin et l'interaction sociale qui prend racine dans la prise de conscience collective d'une innovation. (Bouvier, 1995). Plaisance (1983) préfère parler de stratégie de changement dans l'école, car à son avis, il n'existe pas de théorie du changement spécifique à l'éducation. Sa vision qui s'inscrit plutôt dans la théorie de la recherche-développement valorise l'innovation réelle comme moteur de développement conduisant à la transformation de l'école (Besençon et al., 2000). En ce qui concerne la théorie de la résolution de problème, des chercheurs québécois de l'Institut de Développement par le Changement Émergent (IDCE) ont développé une méthodologie d'intervention appelée : « la Méthodologie du Changement Émergent (MCE) ». Cette démarche spécifique de résolution de problème s'effectue par l'intermédiaire d'un intervenant externe à l'organisation. Cette approche est également compatible avec la troisième théorie du changement proposé par Bouvier soit, celle de l'interaction sociale, car elle considère l'interaction de la diversité pour apprendre à gérer la complexité des problèmes humains et sociaux (Fortin ds Demailly,2001). Enfin, ce modeste et bref cadre théorique permettra de situer le discours de différents auteurs lorsqu'ils aborderont la

notion de changement. Que l'on traite du changement sous l'angle de l'innovation, des besoins à combler ou encore d'une construction collective, le changement qui nous concerne ici se traduit par la recherche d'une meilleure adaptation des CPE en vue d'une intégration réussie des enfants et des familles immigrantes.

Des quelques théories du changement évoquées ci-dessus, attardons-nous un moment à la théorie des organisations la plus souvent évoquée dans le monde de l'éducation soit, la théorie des systèmes. Le concept central de l'approche systémique tient du fait que le tout est plus que la somme des parties. Ainsi, le tout s'explique par les liens entre les parties et leurs interactions. En termes plus simples, selon cette approche, il faudrait considérer ici le CPE comme un système complexe construit à partir de plusieurs interactions avec son environnement. Selon la conception que Joël de Rosnay se fait du système, un CPE qui ne s'adapterait pas à son environnement extérieur serait appelé à disparaître, car il ne pourrait plus évoluer. Lorsque l'on s'inspire d'une telle approche, il faut accepter de gérer l'incertitude en traitant de façon simultanée l'ordre et le désordre parce que le milieu externe change constamment et que l'organisation (le CPE) doit continuellement s'adapter pour évoluer (Bouvier, 1995). D'ailleurs, Bouvier donne une définition de ce qu'il entend par *organisation* :

> *« …un système socioculturel complexe à décideurs multiples…caractérisé par sa structure, sa vision des tâches, sa distribution des rôles, ses systèmes de pouvoirs, de communication et de rétribution, ainsi que sa culture, son identité et sa finalité ».* (p.60)

De plus, Craig Hickman affirme que pour qu'une organisation soit qualifiée d'efficace, elle doit se doter de stratégies de changement clairement définies qui doivent également coïncider avec une culture d'entreprise unifiée (Bouvier, 1995).

Dans cette même perspective systémique, Hearron définit les trois principaux rôles qu'un gestionnaire de CPE se doit de poursuivre soit, comprendre ce que les familles ont besoin et espèrent d'un CPE, saisir la complexité que la gestion d'un CPE comporte et intégrer les besoins des enfants et des familles. Dans la cinquième édition de son ouvrage intitulé : « Management of child development centers », celui-ci affirme que seule l'adoption de la théorie des systèmes peut permettre au gestionnaire d'atteindre ces trois buts. À cet égard, il définit tout programme du développement de l'enfant comme étant le fruit d'interactions constantes entre les divers systèmes que constituent la famille, l'environnement humain construit, l'environnement culturel et social et l'environnement naturel, physique et biologique. Voici, un schéma permettant de visualiser comment ces structures s'organisent dans une perspective systémique :

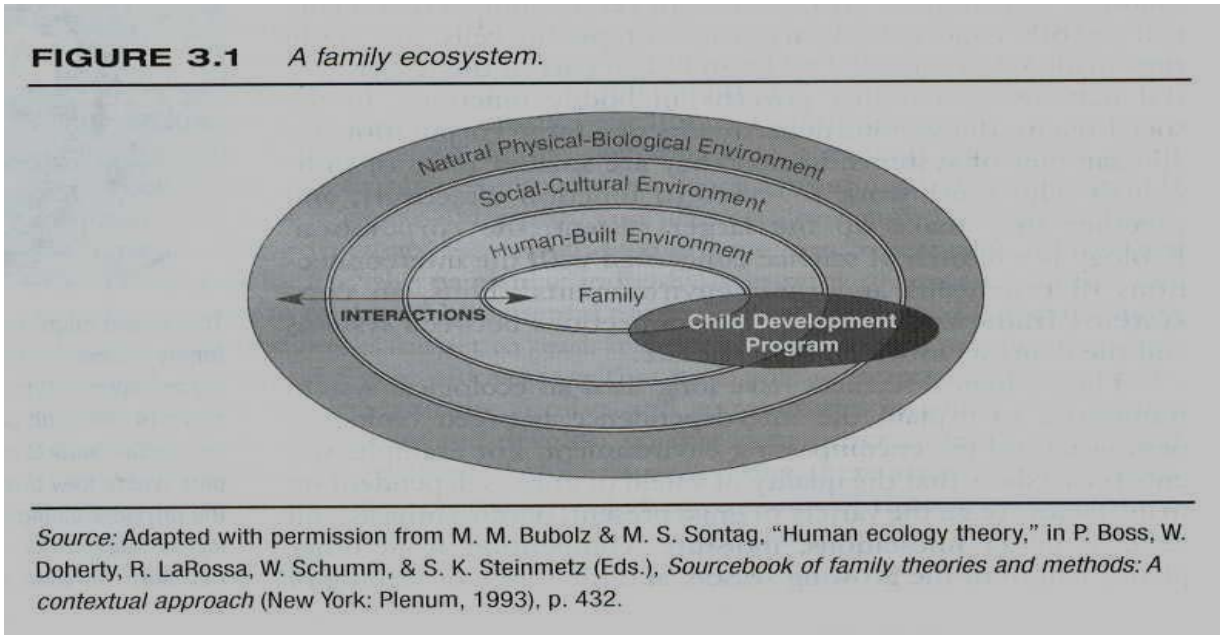


Figure 1: A family ecosysystem (Hearron,2003, p.60)

Enfin, toujours dans le but de comprendre comment pourrait s'opérer le changement dans un établissement à vocation éducative, Besençon, Pasquini et Petitpierre (2000) proposent une

liste d'éléments qui permettraient d'élaborer une stratégie du changement dans l'école. Voici une synthèse de ces éléments adaptée à la problématique qui nous intéresse :

➢*choisir une stratégie susceptible de convaincre* tous les acteurs du CPE

➢*devenir de véritables créateurs*

➢*associer à cette démarche* de changement des intervenants externes en contact avec *d'autres établissements et avec l'univers de la recherche* qui permettraient aux intervenants de la petite enfance de s'ouvrir sur d'autres expériences (exemple d'intervenant externe : conseiller pédagogique)

➢*garder à l'esprit qu'il faut parfois beaucoup de temps pour obtenir d'adultes qu'ils modifient sensiblement leurs habitudes de travail* (Besençon et al., 2000, p.33).

De plus, selon ces mêmes auteurs, il existerait divers éléments de la culture de l'établissement qui seraient davantage propices au changement, notamment, l'adoption d'une attitude critique, l'encouragement au pluralisme, l'expérimentation de nouvelles normes, la réduction de la culture à quelques valeurs dont certaines sont négociables, la documentation sur des enjeux et des risques, l'adoption de règles démocratiques qui font valoir la solidarité, l'ouverture sur d'autres mondes et d'autres contextes, la considération des problèmes comme des sources de réflexion et de progrès, la valorisation de la formation continue et la concertation.

Finalement, cette vision systémique et interactionnelle du changement nous permettra éventuellement d'analyser plus en profondeur la qualité des orientations entreprises par les CPE dans le but de faciliter l'intégration des enfants et des familles immigrantes.

3.1.2.Le concept de projet

Bien qu'une approche théorique du changement organisationnel en éducation apporte un éclairage appréciable quant à l'atteinte de l'objectif principal de cette recherche, il devient primordial de se demander, à cette étape-ci, **comment les orientations entreprises par les CPE sont-elles énoncées et présentées?** Afin de définir la nature, les composantes, la portée et les enjeux de ces orientations locales, nous nous inspirerons encore une fois de l'expérience du monde scolaire.

Premièrement, il convient d'expliquer à quel niveau organisationnel notre analyse de l'action éducative entreprise par les CPE se situe. À cet effet, le schéma suivant permet de mieux fixer le cadre théorique de l'objet de ce travail. Ainsi, cette figure nous amène à considérer toute orientation locale entreprise par un CPE comme une action éducative relevant de sa mésostructure, car l'intégration d'une clientèle immigrante dépend de l'environnement externe au CPE. De plus, le fait qu'un CPE se donne des orientations comportant une importante dimension interculturelle provient principalement d'une initiative qui relève de la gestion interne de l'établissement. Comme nous l'indique la figure ci-dessous, les principaux documents officiels qui témoignent des orientations locales entreprises par un établissement scolaire sont désignés sous l'appellation de « projet éducatif » (P.Ed.) et de « projet d'établissement » (P.Et.).

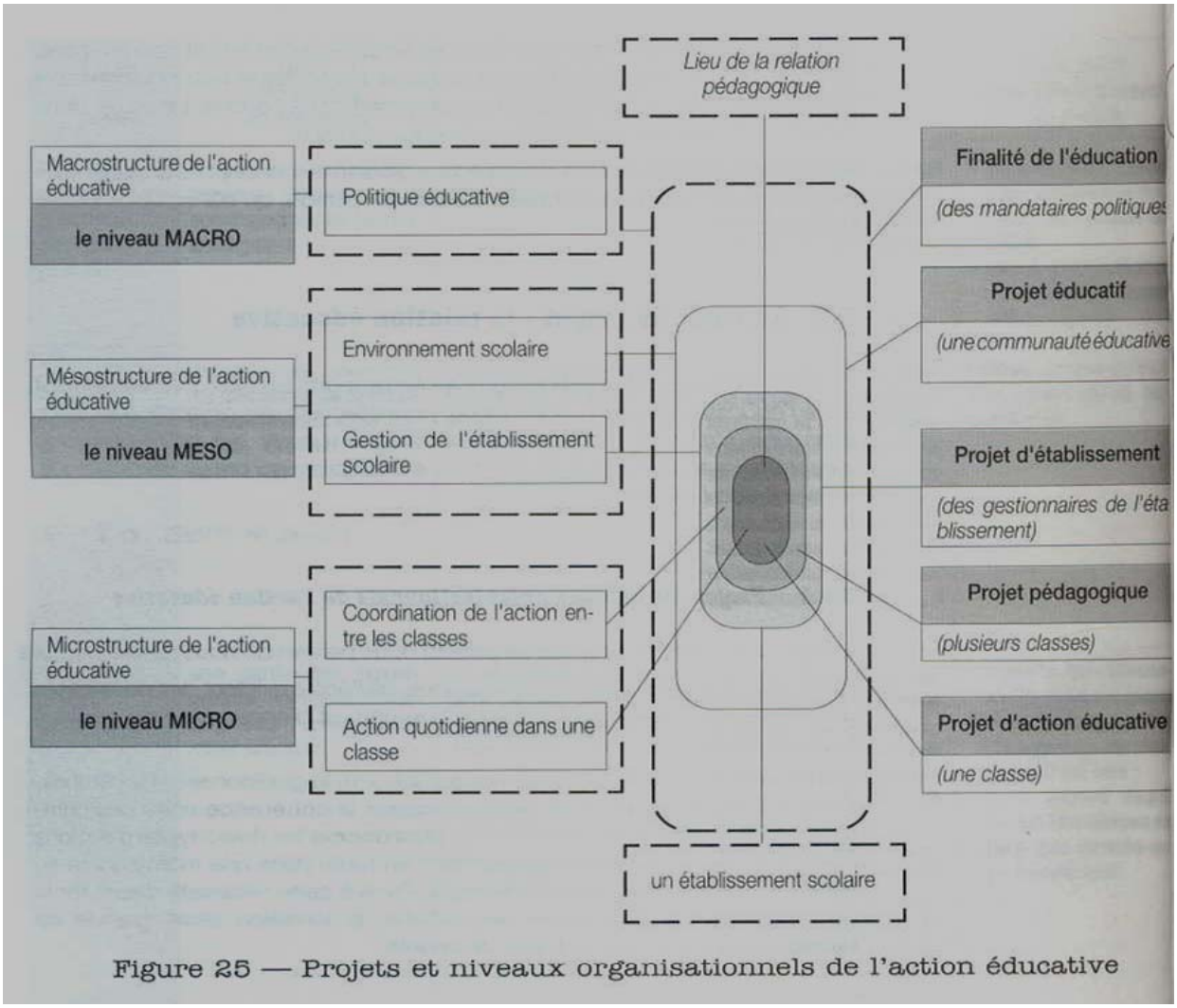


Figure 25 — Projets et niveaux organisationnels de l'action éducative

Tableau I : (Jonnaert,2000, fig.25- Projets et niveaux organisationnels de l'action éducative,p124)

Deuxièmement, étant donné la polysémie qui entoure le concept de projet dans le monde de l'éducation, une distinction entre le P.Ed. et le P.Et. s'impose. Jonnaert distingue clairement ces deux types de projets en fonction *des acteurs en présence, des lieux de sa réalisation, de l'objectif du projet et de ses bénéficiaires.* Le tableau qui suit permet de bien dissocier ces deux types de projets :

Types de projet	Qui ? *(les acteurs en présence)*	Où ? *(le(s) lieu(x) de réalisation)*	Pourquoi ? *(l'objectif du projet)*	Pour qui ? *(le(s) bénéficiaire(s) du projet)*
(1) projet d'activité éducative (P.A.Ed.)	les **élèves** d'une ou de plusieurs classes accompagnés de leur(s) enseignant(s)	le contexte des activités de la **classe**	l'activité définie par le projet doit aboutir à une réalisation qui est un **produit socialisé** *(spectacle, exposition, voyage scolaire, ...)*	– les **acteurs** en présence eux-mêmes par la réalisation du "produit socialisé" ; – ceux à qui ce produit est **communiqué** *(autres élèves, parents, ...)*
(2) projet éducatif (P.Ed.)	quelques-uns voire tous les **membres de la communauté éducative** (parents, élèves, enseignants, gestionnaires, ...)	l'environnement **élargi** de l'école *(un quartier, une village, voire le milieu familial de l'élève, ...)*	l'activité définie par le projet doit aboutir à une **meilleure insertion et à un meilleur équilibre de l'individu** dans son environnement scolaire et socio-culturel *(création d'une école de devoirs, réalisation d'une campagne de prévention aux assuétudes : tabac, alcool, drogues ; ...)*	**l'élève** en tant qu'individu plutôt qu'en tant que formé
(3) projet pédagogique (P.P.)	une partie des **enseignants**, *voire tous les enseignants d'un établissement scolaire*	un **établissement scolaire** *ou une partie d'un établissement scolaire*	l'activité définie par le projet doit aboutir à une plus grande **cohérence du travail pédagogique** d'un groupe de classes *(redéfinition de l'évaluation ; recherche de moyens pour prévenir l'échec ou le décrochage ; création d'outils de différenciations ; ...)* cette cohérence est recherchée en fonction d'**options** prises par l'équipe *(différenciation, évaluation, formation ; ...)*	– c'est le **fonctionnement pédagogique** d'un établissement ou d'un groupe de classes qui est visé ; – à un second degré, ce sont **les élèves en tant que formés** qui en bénéficient
(4) projet d'établissement (P.Et.)	les **responsables** et les **gestionnaires** de l'établissement scolaire *(les membres du pouvoir organisateur, du conseil d'administration et de la direction)*	dans un **établissement scolaire** *(ou dans un groupe limité d'établissements, par exemple un CES)*	l'activité définie par le projet doit aboutir à une amélioration du **fonctionnement de l'établissement** *(modification des structures d'un établissement ; création d'une nouvelle section ; définition des finalités éducatives d'un établissement ; ...)*	le **fonctionnement institutionnel** d'un établissement scolaire.

Les différents types de projets dont l'initiative se trouve à l'intérieur même d'un établissement scolaire

Tableau II : (Jonnaert, 2000, p.122)

La lecture de ces définitions éclaire l'objectif de notre recherche en ce sens qu'il permet d'associer le terme « projet éducatif » au concept «orientation locale entreprise par un CPE ». Bien que la Loi sur l'instruction publique ait rendu obligatoire, dans toutes les écoles primaires et secondaires du Québec, en 1989, l'instauration d'un conseil d'orientation ayant comme responsabilité d'élaborer le projet éducatif de son école, *la Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance* ne prévoit aucun règlement quant à l'application obligatoire d'un document équivalent au P.Ed. (St-Hilaire, 1997). Signalons ce que le Ministère de l'Éducation entendait par « projet éducatif » dans son *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire du Québec* et ce, dès 1977 :

> *« une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel entreprend la mise en œuvre d'un plan général d'action » (MEQ,1979, ds St-Hilaire, p.35).*

À cette définition de P.Ed. s'ajoute la dimension des valeurs qu'il doit comporter. À ce sujet, Paquette (1990) définit le P.Ed. en abordant cette dimension incontournable. Selon cet auteur, le P.Ed. résulterait d'une recherche constante de la réduction des écarts entre les gestes posés au quotidien et la conception de l'activité éducative privilégiée. Dans cette perspective de recherche de cohérence, il attribue le mouvement et la construction au concept de « projet », alors que le terme « éducatif » renvoie à une interrogation sur les valeurs de l'école et les philosophies de l'éducation.

3.1.3.Conseils et conditions de mise en place

Après avoir brièvement défini le concept de P.Ed.comme étant finalement l'homologue des orientations locales pouvant être mises en oeuvre par un CPE, il semble maintenant nécessaire d'expliciter **quels sont les conseils et conditions de mise en place d'un projet**

éducatif. De cette façon, l'analyse des orientations entreprises par un CPE prendra une dimension davantage tangible. Par ailleurs, les trois dimensions du P.Ed. énoncées de façon pratique ci-dessous font état d'un bilan des propos avancés par quelques auteurs concernés à ce sujet soit, Paquette (1991, 1997), Bouvier (1995), Roegiers (1997) et Jonnaert (2000).

********Conseils et conditions de mise en place d'un projet éducatif********

Les composantes du P.Ed.

- il comporte un désir de réalisation
- il témoigne de la largeur et de la profondeur d'une vision (code de valeur)
- il vise la prise en charge des divers agents du milieu qui sont responsables de son contenu (impliquant)
- il fait appel aux capacités de négocier des différents acteurs (négociabilité)
- il permet de saisir la tradition de l'école (réflexion sur le vécu immédiat de notre milieu) et comprend un enracinement dans l'histoire de l'organisation et de son environnement
- il permet d'anticiper les développements (prévoir les mesures à prendre pour assurer une cohérence progressive) (développant)
- il touche à plusieurs facettes de l'activité éducative du milieu (globalisant)
- il se modifie dans le temps (progressif) (projet ambitieux de trois à huit ans) (évolutivité)
- il vise l'adaptation de l'école à son environnement
- il débouche sur une meilleure intégration de l'école à son environnement culturel, économique et social
- il comporte un plan à court et à moyen terme
- il comprend l'intention de communiquer et d'évaluer

Les enjeux du P.Ed.

- il doit intéresser tous les partenaires
- il comporte un point de départ connu, mais son point d'arrivée reste incertain (dynamique imprévisible)
- il amène un choix difficile à faire au sujet des valeurs à promouvoir dans le système
- la disponibilité des acteurs (aspect temporel)
- le manque de confiance des partenaires dans les structures
- le risque du rapport de forces liées au pouvoir dans une organisation hiérarchique (fondée sur des rapports verticaux)
- la recherche d'une réduction des écarts entre la situation attendue et la situation réelle comporte un enjeu de contrôle qui peut être un facteur de motivation chez les acteurs
- la difficulté à modifier la culture interne d'un établissement
- le gestionnaire qui coordonne différents projets doit assurer la cohérence entre eux

La portée d'un P.Ed.

- il répond à un ou des problèmes
- il encourage la répartition des responsabilités entre différents acteurs
- il fait évoluer l'organisation de l'établissement (rapports de pouvoirs horizontaux)
- il permet de développer le sentiment d'appartenance et de cohésion, l'identité et la solidarité des acteurs d'une même collectivité
- il implique la créativité des acteurs qui veulent innover pour améliorer la situation
- il articule les priorités ministérielles selon les désirs de l'environnement
- il modifie l'image de l'établissement
- il augmente la flexibilité de l'établissement (gestion plus souple de l'inattendu)
- il favorise la proximité entre les usagers du système et le pouvoir quotidien
- il réduit les structures à gérer (il diminue la gestion et augmente l'action)
- il contribue au développement de la participation

Finalement, précisons quelques modalités recommandées par certains auteurs dans le but de produire un P.Ed. efficace. Bouvier (1995) et Paquette (1997) insistent sur la pertinente d'effectuer un P.Ed. sous la forme de document écrit. Ainsi, cette écriture collective permettrait de poser plusieurs questionnements au sujet de la définition commune de certaines valeurs ou concepts qui n'auraient pu être suscités par un discours. Ce mode de communication permet également de confirmer, de façon collective, la culture de l'établissement. La nécessité de diffuser l'information par écrit engage les acteurs du projet dans une démarche de changement et ce, en les inscrivant dans une parcelle de l'histoire de l'établissement. Mis à part cette exigence de diffusion, la plupart des auteurs consultés soulignent qu'une phase d'évaluation de projet constitue une étape indéniablement garante du contrôle de la qualité. À ce sujet, Bouvier reprend les propos de Michel Menot en énonçant les six principes à la base d'un projet auquel on attribuerait le concept de « qualité totale » :

> « *la solidarité entre les partenaires, la responsabilisation de chacun par rapport aux tâches qu'il accomplit, la rigueur dans l'élaboration des objectifs, l'exigence du zéro défaut, la prévention qui fait appel à la vigilance de chacun et l'amélioration continue par l'intégration d'innovations »(Bouvier, 1995, p.140).*

Enfin, bien que plusieurs écoles se soient dotées de P.Ed. à leur image, il reste encore bien du temps et de l'énergie à investir pour adapter l'école aux changements de son environnement. Peu importe que l'institution éducative soit située dans un quartier à faible ou à forte densité ethnique, ce qui importe cependant, c'est qu'elle « *apprenne à penser et à réfléchir à la complexité du changement tout en institutionnalisant la nécessité de l'amélioration continue* » tels sont les défis liés au changement selon Paquette. (1997, p.26).

3.1.4.L'impact d'une politique

De façon générale, Gustin (2001), qui s'intéresse au management des établissements scolaires, définit les énoncés de mission comme étant des obligations morales ou éthiques d'un établissement envers son environnement. Aussi, lorsque l'on considère l'organisation en tant que système, celle-ci doit exercer un certain contrôle sur son environnement en vue d'assurer sa survie (Mintzberg ds Gustin, 2001). Toutefois, Trowler (1998) nous rappelle que certaines conditions doivent être mises en place pour que l'implantation d'une politique se réalise avec succès. Entre autre, mentionnons l'importance d'établir des objectifs clairs, de considérer l'innovation comme une priorité, de fixer des attentes réalistes par rapport au projet, d'allouer des ressources financières et de créer un environnement stable. Mis à part ces conditions, considérons également l'importance d'établir une culture organisationnelle unifiée faisant l'objet d'une préoccupation certaine dans ce domaine d'étude (Gustin,2001 ; Trowler,1998).

Après avoir défini les conseils et les conditions de mise en place d'un projet éducatif, on peut désormais se demander **comment les CPE évaluent-ils l'impact de l'adoption de leur projet**. De façon générale, Gustin (2001) affirme qu'une institution qui opte pour la lisibilité et la transparence des stratégies envisagées augmente sa légitimité. De plus, inspiré par

l'expérience du projet d'école, Bellard (1994) énonce les principaux effets du projet. Appliqués au contexte de notre recherche, soulignons seulement les effets pertinents du projet rapportés par cet auteur. Ainsi, le projet aurait comme effet d'assurer l'engagement unanime de tous les acteurs pour favoriser la continuité des apprentissages, de fixer les modalités de d'évaluation et de communication avec les familles, de déterminer les besoins en actions partenariales et de formuler les besoins de l'équipe en formation continue. Enfin, tout comme chez Paquette (1991) les notions « d'équipe » et de « cohérence interne » sont centraux dans les propos de cet auteur dans son analyse de l'impact potentiel d'un projet.

Roegiers (1997) s'est également intéressé aux effets d'une Action d'Éducation ou de Formation (AEF). Cependant, l'auteur aborde le projet dans une perspective d'analyse constante. Il élabore un modèle d'analyse, inspiré du modèle d'évaluation de programme de Stufflebeam, qui valorise l'acte de réflexion sur l'action et ce, tout au long du processus de mise en œuvre du projet soit, l'élaboration, la réalisation et l'évaluation. À son avis, l'analyse de projet permet de mieux coordonner, orienter et diagnostiquer les dysfonctionnements des actions posées. Dans cette perspective de réflexion constante qui permet d'optimiser les effets du projet, Roegiers (1997) en a défini les principales fonctions :

- Production de sens : la réflexion et l'action engendrées par le projet rapprochent les acteurs de leurs valeurs et les poussent à s'ouvrir à d'autres réalités.
- Opérationnelle : le projet permet d'atteindre les objectifs, de contribuer à l'évolution du système. Dans ce cas-ci, rappelons que notre objectif vise l'intégration des enfants et des familles immigrantes dans les CPE qui doivent s'adapter à cette clientèle spécifique.
- Sociale : le projet rassemble des personnes qui oeuvrent ensemble vers un même but (fait appel à la notion de négociation). Il développe aussi l'identité du groupe d'acteurs.

- Dynamisation : l'innovation et la création collective permet de mobiliser les énergies du groupe tout en les motivant à atteindre le même but.
- Formation : le projet incite à développer des nouvelles compétences chez les acteurs (hétéroformation ou autoformation). *(Roegiers, 1997, p.184-186)*

De plus, Roegiers (1997) spécifie que ces fonctions sont simultanément présentent dans un projet, mais qu'elles peuvent se manifester à des degrés différents. Dans l'élaboration de son modèle d'analyse d'une action d'éducation, ce même auteur introduit la notion d'Effet Attendu sur le Terrain (EAT). Voici la définition qu'il propose :

> *« …c'est l'effet que l'on cherche à provoquer sur le terrain à travers l'AEF…(l'EAT) représente l'opérationalisation des besoins, leur traduction, consensuelle ou non, en un changement donné…il devrait être opérationalisé à travers des indicateurs qualitatif ou quantitatif. » (Roegiers, 1997, p.76).*

Cette dernière recommandation à l'égard de l'évaluation rejoint une étape inhérente au processus même de la mise en œuvre d'un projet et rejoint, plus spécifiquement, sa fonction opérationnelle. La plupart des auteurs consultés accordent une place importante à l'étape de l'évaluation du projet.

À propos de l'évaluation, Monastesse (1993) a tenté de démontrer comment une démarche d'évaluation participative pourrait être intégrée dans le processus de gestion de projet. L'auteur traite de l'évaluation comme étant un processus continu qui doit se faire à chaque étape de la mise en œuvre du projet (avant, pendant et après). Par l'entremise de son rapport d'activités, l'auteur conclut que dans un modèle d'évaluation participative, tous les acteurs impliqués dans le projet se doivent de l'évaluer, car ils ont le temps de se l'approprier et que, par le fait même, les objectifs du projet ont plus de chance d'être atteints.

Pour conclure en rejoignant davantage notre problématique, considérons l'apport des écrits de Houston (ds Drolet, 1993) dans ce domaine. Celle-ci suggère qu'une fois que les acteurs des services de garde ont décidé de s'engager dans l'éducation interculturelle et qu'ils ont élaboré une politique interculturelle claire, il faut vérifier si la politique correspond à l'image de la clientèle. Aussi, celle-ci propose un tableau *d'évaluation du programme d'éducation interculturelle en service de garde* pour s'assurer que les objectifs de la politique coïncident avec les visées du programme d'activités. Enfin, selon Houston, la politique interculturelle constituerait la référence de base pour évaluer les pratiques quotidiennes du personnel en service de garde.

3.2.La dimension interculturelle

3.2.1.Le projet éducatif associé à l'éducation interculturelle

Jusqu'à maintenant, l'ensemble des études citées dans cette troisième partie ont permis de faire le point sur l'émergence du projet éducatif comme un modèle qui permettrait de véhiculer les orientations locales d'une organisation, offrant des services éducatifs à la petite enfance, dans ce cas-ci. Or, les définitions du P.Ed. élaborées par les divers auteurs, auxquels cette recherche a fait référence, n'affichent pas explicitement de préoccupations particulières pour les valeurs associées à l'éducation interculturelle telles que, l'ouverture à la diversité, la tolérance, le respect, l'empathie ou encore l'équité. Toutefois, l'essence même du P.Ed. tel que décrit plus tôt peut, sans aucun doute, véhiculer de telles préoccupations, car la majorité des auteurs consultés évoquent la nécessité, pour l'établissement, de se sensibiliser et de s'adapter à la communauté qu'il dessert. Dans cette même perspective, le discours que le Ministère de l'éducation tenait sur le P.Ed., dès 1979, était déjà teinté par la dimension pluraliste de la société québécoise :

> *« Le respect des besoins démocratiques de participation exprimé par la population ; le respect de la diversité de la société québécoise et la revalorisation du rôle des agents de l'éducation sont des motifs qui sous-tendent l'idée d'un tel projet »* (St-Hilaire, 1997, p.9).

Par ailleurs, le projet éducatif associé à l'éducation interculturelle a fait l'objet de deux importantes recherches en éducation sur lesquelles il convient de s'attarder. Dans un premier temps, mentionnons la recherche effectuée par Schoeb (*Les écoles en projet…Ressemblances. Différences.*,1995*)* qui consistait en un portrait de la situation relative aux conseils d'orientation et aux projets éducatifs. Cette analyse de contenu de 1399 projets éducatifs provenant d'écoles franco-catholiques primaires et secondaires comportait également des données sur la dimension interculturelle dans le P.Ed. Ainsi, sur l'ensemble des écoles participantes à la recherche, 7 sur 10 avaient un P.Ed. défini et mis en œuvre. Concernant la réalité interculturelle, on signale que seulement 9% des P.Ed. analysés comportaient une réflexion ou proposaient des modalités touchant cette problématique. Les résultats de la recherche nous apprennent également que les P.Ed. des écoles secondaires en tiennent compte dans 18,9 % des cas, alors que ce pourcentage se voit diminué à 5,7% pour les écoles primaires. Aussi, on note que la majorité des écoles qui effectuent cette prise en compte se retrouvent dans la région de Montréal où 44,8 % des écoles ont intégré une dimension interculturelle à leur projet. Parmi les priorités retenues par les écoles en matière interculturelle figurent: « *le respect des différences, l'ouverture et la compréhension envers les autres cultures et le développement d'un humanisme international témoignant de l'interdépendance des peuples (cette dernière priorité se retrouvant surtout dans les écoles internationales) »* (Schoeb, 1995, p.30). En guise de conclusion, l'auteur se questionne sur ce faible taux de prise en compte de la diversité dans le P.Ed. à savoir s'il s'agit d'une intégration qui se fait sans difficulté au point de ne pas la mentionner ou encore d'une véritable indifférence.

Dans un deuxième temps, à plus petite échelle toutefois, considérons l'apport du mémoire de maîtrise de St-Hilaire (1997) qui visait à analyser si l'éducation à la communication interculturelle faisait partie du projet éducatif de cinq écoles francophones secondaires de l'île de Montréal dont la densité ethnique varie de faible à élevée. Les principaux résultats de cette recherche révèlent que dans les cinq P.Ed. analysés, l'éducation interculturelle et l'éducation à la communication interculturelle font partie du paysage éducatif, mais ne font pas l'objet d'orientations clairement affirmées. Ainsi, les thèmes liés à la problématique interculturelle sont abordés de façon indirecte et globale. Toutefois, deux écoles sur cinq ont témoigné d'une préoccupation plus explicite pour l'éducation à la communication interculturelle.

À la lumière de ces travaux qui nous ont permis de mieux comprendre l'importance que revêt l'éducation interculturelle dans le P.Ed., notre présent objectif de recherche nous amène à nous questionner sur l'état de la situation dans les services de garde à la petite enfance. Malheureusement, les orientations locales ou toutes autres missions éducatives écrites, entreprises par les CPE montréalais, n'ont fait l'objet d'aucune analyse en profondeur sous l'angle de l'éducation interculturelle. C'est dans un tel souci de comprendre comment la mise en œuvre de l'éducation interculturelle est prise en compte dans la gestion et la culture interne du CPE qu'il devient pertinent de se questionner sur la façon dont la gestion de la diversité ethnique est envisagée dans le document d'orientation du CPE.

3.2.2.La gestion de la diversité ethnique

Alors que la gestion du pluralisme peut actuellement s'appuyer sur des courants différents, deux d'entre eux ont dominé davantage certaines époques des sociétés canadienne et

québécoise. Le multiculturalisme associé au Canada et l'interculturalisme pratiqué par la société québécoise ont fait l'objet d'une réflexion présentée par Mc Andrew (1993) qui repositionnait les faits à ce sujet, lors du colloque de l'Association francophone d'éducation comparée intitulé : « *Multiculturalisme canadien et interculturalisme québécois. Mythes et réalités* ».

Bien que le multiculturalisme devint la politique officielle du Canada dans les années 1970, trois des quatre objectifs de cette politique comportaient des visées interculturelles. De plus, malgré l'image folklorisante véhiculée par cette approche qualifiée de « Song and Dance », Mc Andrew (1995) nous fait remarquer que la politique multiculturelle canadienne des années 1980 comportait davantage de visées favorables à l'adaptation des institutions, à l'échange culturel et à l'égalité des chances que d'objectifs prônant la conservation de la culture et de la langue d'origine.

De son côté, le Québec des années 1970 fait de l'apprentissage du français une condition nécessaire à l'égalité des chances, à la mise en place d'un dialogue entre les cultures et un élément clé du sentiment d'appartenance à la société (Berthelot, 1991). Dans les faits, on pratiquait le multiculturalisme qui commençait déjà à être remis en question par le Canada et ce, dès 1980 (Mc Andrew, 1993). Selon Laperrière (1986),

> « l*e Québec opterait plutôt pour une idéologie assimilationniste douce impliquant une identification à la culture québécoise dans la sphère publique, reléguant les cultures d'origine dans les sphères privée et communautaire. Cette idéologie valorise la tolérance à condition que les différences culturelles n'interfèrent pas avec la culture dominante* » (Berthelot, 1991, p.64).

Enfin, Mc Andrew (1993) signale que même s'il y avait des divergences au départ entre le multiculturalisme canadien et l'interculturalisme québécois, ces deux approches tendent tout de même à se rapprocher en se préoccupant d'enjeux communs.

Après avoir brièvement situé le contexte dans lequel la société québécoise gère la diversité ethnique, observons maintenant quels sont les courants susceptibles d'influencer la gestion du pluralisme par un CPE. Afin de répondre à la question : **« à quel(s) modèle(s) de gestion de la diversité ethnoculturelle se rattachent les énoncés du projet?** », nous définirons d'abord des modèles théoriques de gestion de la diversité qui nous permettront, par la suite, de construire un tableau synthèse faisant ressortir les principales valeurs éducatives associées à chacun des courants. Spécifions que le choix des modèles a grandement été influencé par la typologie de Pagé (1993) présentée dans une étude faite pour le Conseil supérieur de l'éducation et intitulée « *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques* ».

Alors que Pagé nous propose une catégorisation qui comporte sept courants (compensatoire- de la connaissance des cultures- hétérocentrisme- isolationniste- antiraciste- éducation civique- coopération), nous avons réorganisé cette typologie dans le but de l'adapter à notre visée et dans l'esprit de faciliter l'analyse de contenu des projets éducatifs. Parmi les sept courants définis par Pagé, nous avons regroupé les courants de l'hétérocentrisme, l'isolationniste ainsi qu'une partie du courant de la connaissance des cultures sous un même modèle soit, le multiculturalisme. D'ailleurs, le regroupement de ces catégories correspond aux différentes conceptions de l'éducation multiculturelle selon la catégorisation de Fleras et Elliot (1992). Il

est important de mentionner que Pagé segmente le courant de la connaissance des cultures en deux approches; une qui vise à éliminer les stéréotypes négatifs ainsi qu'une autre, basée sur le développement d'attitudes positives. Cette dernière approche correspond en fait à l'éducation multiculturelle et interculturelle. Pour alléger notre méthode d'analyse, nous avons séparé cette approche en deux courants. Tel qu'expliqué ci-dessus, la partie de l'approche correspondant au multiculturalisme se voit regroupée avec l'hétérocentrisme et l'isolationniste, alors que l'interculturalisme constituera, pour nous, un modèle distinct. Ce courant, qui a été valorisé tout au long de ce présent travail via la littérature sur les services de garde pluriethniques, constituerait, selon Pagé, l'approche qui inspire le plus la gestion québécoise de la diversité.

Mis à part ces deux modifications à la typologie de Pagé, nous avons gardé les courants : antiraciste, éducation civique et compensatoire. Concernant le courant de la coopération, nous ne l'avons pas retenu, car il s'agit plutôt d'une approche pédagogique que d'un courant spécifique à l'égard des clientèles immigrantes. De plus, les valeurs associées à la pédagogie de la coopération coïncident étroitement avec celles de l'éducation civique. Ainsi, après avoir brièvement justifié l'ensemble de nos choix parmi les sept courants présentés par Pagé, voici donc les cinq modèles sur lesquelles ce présent cadre théorique s'appuiera : l'interculturalisme, le multiculturalisme, l'antiraciste, l'éducation civique et le compensatoire. Avant de débuter la description théorique de chaque modèle, précisons que pour réaliser sa catégorisation des courants, Pagé a distingué les courants selon deux logiques distinctes, celle de la différentiation et celle de l'égalité.

◆<u>Le courant interculturel :</u>

Pagé (1993) distingue ce courant du multiculturalisme dans la mesure où l'interculturalisme « *…met l'accent sur l'interaction entre les porteurs de culture différente et préconise une certaine mixité culturelle* » (p.22). Étant donné que cet auteur regroupe les approches multiculturelle et interculturelle dans un même courant de la connaissance des cultures, on comprend donc que l'interculturalisme s'inscrit dans une logique de différentiation. Toutefois, Abdallah-Pretceille, qui a consacré sa thèse de doctorat à la définition même de la « Pédagogie interculturelle », affirme que lorsqu'on évoque le thème du pluralisme en éducation, il faudrait parler de diversité plutôt que de différence. À son avis, cette logique de différentiation entre les groupes ethniques créerait une séparation entre un groupe dominant, soit celui de la majorité (Nous) et un groupe minoritaire (EUX). De plus, elle présente l'éducation interculturelle comme une démarche réflexive où la culture doit être perçue comme étant enracinée dans « l'ici et le maintenant » et non comme un élément figé dans le temps et dans l'espace. Dans sa définition de la pédagogie interculturelle, Abdallah-Pretceille (1986) mise aussi beaucoup sur la compréhension de l'autre en tant qu'individu et non comme le résultat d'une culture différente. Enfin, terminons avec le véritable sens qu'elle donne à cette pédagogie :

> *« La pédagogie interculturelle est, en fait, un moyen de réconcilier enseignement et éducation, en apprenant aux enfants et aux adolescents à prendre conscience de ce qu'ils sont, à se situer par rapport aux autres et à accomplir le rôle qu'ils seront amenés à jouer…Il ne s'agit pas de former à une pédagogie interculturelle, mais d'utiliser la pédagogie interculturelle comme un des leviers possibles de l'action éducative. » (p.170)*

◆Le courant multiculturel :

Pour définir ce courant, Pagé s'appuie sur la conception de Tiedt et Tiedt. Selon ces auteurs, l'orientation multiculturelle mettrait l'accent sur la promotion des identités séparées et le respect mutuel. Afin d'atteindre ces objectifs, ce modèle mise d'abord sur l'estime de soi de l'enfant en le rendant fier de sa culture. Ce après quoi, il sera en mesure d'apprécier les différences liées aux autres cultures. Aussi, rappelons que Pagé inscrit ce courant dans une logique de différentiation. C'est d'ailleurs cette logique qui ressort de la catégorisation de Fleras et Elliott (1992) (Dans Pagé, 1993) où l'on distingue quatre différentes approches de l'éducation multiculturelle au Canada[5] :

1) Une approche qui compense pour le déficit ou l'écart engendré par une culture différente. *(Compensatoire)*[6]

2) Une approche basée sur les connaissances des autres cultures afin de générer des attitudes positives face aux individus des autres cultures. *(Connaissance des cultures)*

3) Une approche qui rend conscient des inégalités auxquelles le groupe minoritaire fait face. *(Hétérocentrisme)*

4) Une approche qui renforce l'identité ethnique de chaque groupe culturel. *(Isolationniste)*

◆Le courant antiraciste :

Bien que l'éducation antiraciste ait suscité de l'intérêt au Québec au début des années 1980, ce courant n'a actuellement pas réussi à s'imposer au sein du système scolaire. Plusieurs études font référence, entre autre, aux notions d'oppression, de domination et d'inégalités vécues par les groupes « minorisés» ainsi qu'aux critères de classe, de race et de genre pour définir le concept

[5] Les noms placés entre parenthèses qui sont associés à chacune des conceptions de Fleras et Elliott correspondent aux courants d'idées de Pagé (1993).
[6] Dans le cadre de notre recherche, cette approche fera partie d'une catégorie à part.

d'éducation antiraciste. Selon Pagé (1993), ce courant serait basé sur la critique et la contestation de la discrimination et des inégalités dans les institutions de la société. Aussi, cet auteur affirme que ce modèle, influencé par la gauche politique, s'apparente à une logique d'égalité, comparativement aux deux courant précédents.

◆Le courant de l'éducation civique :

Ce courant, plus récemment nommé : « éducation à la citoyenneté», s'inscrit dans la même logique d'égalité que le précédant. Les tenants de cette approche préconisent la création d'un lieu commun public où le citoyen, partagé entre ses droits et responsabilités, participerait à l'atteinte d'une certaine cohésion sociale et ce, tout en considérant les différences qui l'entourent. L'ouverture au pluralisme, la tolérance, le respect de soi, des autres et de l'environnement, la solidarité, l'engagement, la coopération et la résolution de conflits sont les principales valeurs et habiletés sous-jacentes à ce projet de société. Enfin, il s'agit d'un projet qui repose sur le respect de deux concepts fondamentaux soit, la démocratie et le droit (Mc Andrew et Tessier ds Gohier et Laurin, 2001).

◆Le courant compensatoire :

Il s'agit du courant le plus ancien, car on y a eu recours depuis longtemps auprès des enfants qui avaient accumulé des retards sur le plan scolaire. Les tenants de cette approche cherchent alors à combler un écart qui dans ce cas-ci serait un écart culturel pouvant se manifester au niveau des valeurs ou encore du langage. Les méthodes de l'enseignement des langues secondes et de l'enseignement bilingue sont des exemples de moyens préconisés pour faciliter l'intégration d'un enfant allophone. Lorsque l'on adopte une telle position, on perçoit les différences culturelles et

linguistiques comme des déficits à combler dans le but d'atteindre l'égalité de droit et l'équité (Pagé, 1993).

Signalons, toutefois, que cet exercice de catégorisation des cinq courants sélectionnés ne doit pas amener à penser que la réalité en matière de gestion de la diversité ethnique en service de garde est si schématiquement organisée. Sur le terrain, en effet, on s'aperçoit que cette gestion peut être éclairée par plus d'un seul modèle. Pagé (1993) recommande même de jumeler quatre courants afin d'atteindre les objectifs complémentaires que sont l'acceptation du pluralisme culturel, la constitution d'une société basée sur l'égalité des droits et l'établissement de relations interethniques harmonieuses. Selon lui, aucun courant ne peut prétendre atteindre ces trois objectifs à lui seul. C'est donc pour cette raison qu'il conseille d'allier les courants suivants : compensatoire, hétérocentrisme, éducation civique et coopération. Pour sa part, Berthelot indique que pour gérer le pluralisme en démocratie, il est nécessaire à la fois de respecter les différences, de valoriser la tolérance et d'intégrer les individus d'autres cultures dans des institutions communes. Quant à elle, Abdallah-Pretceille (1986) insiste sur la pertinence d'un projet éducatif interculturel en tant qu'outil de régulation des tensions qui surviennent dans un environnement hétérogène :

> *« Les échanges ne peuvent plus être livrés à la seule spontanéité et bonne volonté des participants, ils doivent au contraire, être soumis à une structuration solide et être soutenus par un véritable projet éducatif fondé, non pas seulement sur des intentions, mais sur des objectifs ainsi que sur des stratégies précises. La pédagogie interculturelle, avec son appareillage conceptuel et méthodologique, devrait pouvoir constituer un moyen pour redonner un nouveau souffle à ces échanges qui se perdent dans des considérations touristiques, de détente, de loisirs qui, si elles ne sont pas méprisables, relèvent d'une autre instance que l'école, instance éducative » (p.192).*

En ce qui nous concerne, il ne s'agit pas de définir quel serait le meilleur alliage de courants à développer quant à la gestion du pluralisme, mais plutôt d'explorer comment cette gestion s'effectue dans les CPE montréalais et ce, par l'intermédiaire de leur projet éducatif. Pour ce faire, le prochain chapitre, qui rend compte de la méthodologie de cette recherche, fera état d'un tableau synthétisant le vocabulaire véhiculé par les valeurs éducatives associées à chacun de ces cinq courants.

3.3. L'apport potentiel de l'expérience scolaire à la situation des CPE

Tel qu'exposé dans la problématique de cette recherche, plusieurs CPE ont su adapter leur action éducative quotidienne aux nombreux défis posés par l'intégration des familles et des enfants immigrants. Toutefois, l'expérience du monde scolaire révèle que le projet éducatif constitue un outil important pour assurer la cohérence entre la philosophie éducative valorisée par un milieu donné et l'action qu'elle inspire dans les gestes posés au quotidien. D'ailleurs, la troisième partie de ce travail démontre bien l'importance du rôle d'un projet éducatif comme moyen d'assurer la cohésion interne d'un établissement. Bien que Paquette (1990) questionne le caractère obligatoire (Loi 107) de cette politique mésostructurelle, il faut se rendre à l'évidence que le caractère officiel du projet éducatif ne semble pas pour autant garant de sa qualité. Alors qu'un taux considérable d'écoles ne s'étaient pas encore dotées, dès le début des années 90, du projet éducatif exigé par la Loi 107, il devient donc presque utopique de croire que la majorité des CPE possèderait, à l'heure actuelle, un document équivalent au P.Ed. Toutefois, lorsque l'on part du postulat que l'intégration d'une clientèle immigrante repose, en partie, sur la pratique de l'éducation interculturelle dans toutes les sphères du quotidien, il devient alors primordial qu'une gestion de cette prise en compte de la diversité soit élaborée. La littérature à ce sujet a su démontrer que cette gestion de la diversité pouvait se traduire par la production collective d'un

document écrit, dictant les orientations du CPE. Maintenant, voyons comment l'exploration du terrain pourrait contribuer à comprendre davantage cette problématique.

Chapitre 4 : Méthodologie

Le chapitre qui suit vise à décrire comment notre problème de recherche s'est opérationnalisée sur le terrain. Pour ce faire, nous reprendrons les sept questions de recherche énoncées au cours du deuxième chapitre pour les associer aux deux principales méthodes de recherche utilisées soit, le sondage et l'entrevue de groupe. Toutefois, il convient de limiter la portée de cette recherche exploratoire à un contexte précis. En effet, rappelons que la population ciblée par cette étude correspond aux enfants issus de l'immigration ainsi que leur famille fréquentant les CPE francophones en installation dans la région de montréal. Il paraît ici indispensable de mentionner à combien se chiffre la population totale des CPE en installation à Montréal. Toutefois, rappelons ce que le MESSF entend par CPE en installation :

> *« un centre de la petite enfance qui offre des services de garde éducatifs dans ses propres locaux. Les CPE sont régis par le Ministère et administrés par un conseil d'administration composé d'une majorité de parents qui utilisent les services du centre. Il faut obligatoirement détenir un permis de CPE pour accueillir sept enfants et plus dans une installation, et ce, pour des périodes d'au plus 48 heures consécutives »* (MESSF, 2003b)

Ainsi, il convient de spécifier que chaque fois que cette recherche mentionnera le terme « CPE », c'est à cette définition qu'elle renverra car, étant donné les multiples entités juridiques qui existent pour définir un service de garde dédié à la petite enfance (CPE en milieu familial, garderie à but lucratif ou encore sans but lucratif), cela évitera toute ambiguïté conceptuelle. Or donc, dans sa plus récente analyse des rapports d'activités soumis par les services de garde, le MESSF (2003a) évaluait à 265 le nombre des CPE en installation à Montréal[7].

[7] Ce nombre provient du tableau 1.3 : Distribution des services ayant répondu au questionnaire, selon l'entité juridique et la région (p.11). Or, le MESF signale que 95,7% de l'ensemble des CPE et des garderies du Québec ont participé à cette analyse (MESF, 2003a).

Précisons que cette recherche s'appuie sur une méthodologie mixte, car elle comporte deux volets : un quantitatif et l'autre qualitatif. En fait, la première partie du travail qui consistait à décrire l'état actuel des CPE montréalais s'est effectué à l'aide d'un questionnaire de nature quantitative. Bien que ce sondage comporte une question ouverte, il s'agit d'un balayage qui visait à recueillir des données quantitatives. La deuxième partie de la recherche, qui s'inscrivait dans une démarche exploratoire, a permis de susciter des données par le biais d'entrevues pour comprendre l'impact de l'adoption d'un projet interculturel. L'utilisation de ces deux instruments semble une stratégie appropriée dans la mesure où les avantages d'un type de données compensent pour les défauts apportés par un autre type de données (Van Der Maren, 1996). Enfin, l'échantillonnage et les limites de cette recherche, à la fois exploratoire et descriptive, seront également commentés à la fin de ce chapitre.

4.1.Le sondage

❶Jusqu'à quel point les CPE montréalais desservant une clientèle pluriethnique se sont–ils donnés des orientations spécifiques à cet égard?

❷Ces orientations sont-elles énoncées et présentées sous la forme d'un projet éducatif?

Les réponses à ces questions ont été fournies par la méthode du sondage. La première partie de cette recherche consistait à envoyer un très court questionnaire[8] d'exploration à l'ensemble de la population (265 CPE en installation) afin de recueillir les informations suivantes :

[8] Consulter l'annexe1.

✓la concentration ethnique du CPE en terme de clientèle, de travailleurs et de parents siégeant au conseil d'administration (pourcentage relatif à chacune des catégories d'individus);

✓la présence ou l'absence d'un document traduisant les orientations locales spécifiques au CPE;

✓l'identification de visées ou d'orientations relatives à la dimension culturelle de sa clientèle;

✓les justifications poussant un CPE à se donner de telles orientations;

✓les raisons expliquant l'absence d'orientations spécifiques à l'éducation interculturelle;

✓les disponibilités pour une éventuelle entrevue.

Alors que nous avions estimé un taux de répondants au sondage à environ 100 sur 265 CPE, nous avons reçu 113 questionnaires sur 265, ce qui correspond à un taux de répondants de 42,6%. Mentionnons que ce premier état des lieux, qui a permis d'explorer un échantillon potentiel quant à la deuxième partie de notre étude, aura grandement été facilité par la collaboration de Pierre Prévost, directeur de la qualité éducative du Regroupement des Centres à la Petite Enfance de l'île de Montréal. En fait, sa participation a consisté à faire valoir la pertinence de cette recherche auprès des 265 directeurs de CPE et ce, par l'intermédiaire d'un message dans le courrier hebdomadaire qui leur était destiné.

Notre plan initial de recherche prévoyait également que 40 % de ces 113 répondants nous enverraient leur projet éducatif afin de le soumettre à une analyse de contenu. Toutefois, notre sondage confirme que seulement 2 des 113 CPE interrogés ont décidé de se donner des orientations spécifiques visant à faciliter l'intégration des enfants issus de l'immigration et de

leur famille au sein de leur service éducatif. C'est à partir de ce premier constat sur le terrain que certaines questions d'ordre méthodologique se sont posées en regard de l'atteinte de notre objectif. Comme nous avions d'abord prévu analyser environ quarante projets interculturels puis, réaliser dix entrevues, nous avons dû réviser certaines options méthodologiques afin de mener à bien cette étude. Étant donné qu'un seul des deux sujets qui avaient déclaré posséder une politique interculturelle a bien voulu collaborer à cette recherche, nous ne pouvions pas soumettre un seul projet à une analyse de contenu. Ainsi, nous avons décidé de supprimer la méthode de l'analyse de contenu et d'augmenter le nombre d'entrevue à vingt, dont un CPE avec projet que nous qualifierons de « novateur » pour alléger la lecture de ce texte.

4.2.L'entrevue de groupe

Un premier canevas d'entrevue[9] a été élaboré dans le but de rapporter l'expérience du CPE « novateur ». De façon générale, cette entrevue de groupe semi-structurée visait à cerner la représentation que la direction a de son projet ainsi que de l'impact qu'il a sur l'intégration de la clientèle issue de l'immigration. Cette méthode, située entre la conversation et le questionnaire, fournit un matériel qui n'est pas sans limite étant donné qu'il s'agit de données fondées sur les perceptions d'individus. Les 19 autres entrevues de groupe effectuées auprès de directeurs, conseillers pédagogique ou éducateurs ont également contribué à atteindre notre objectif principal de recherche, mais cette fois-ci dans une perspective qui tient plus de l'anticipation et d'une projection future d'un projet que d'une politique plus concrète et tangible. Pour ce faire, les questions initiales de recherche ont été remaniées à travers l'élaboration d'un deuxième canevas

[9] Voir annexe 3.

d'entrevue[10] davantage basé sur les perceptions, les motivations et l'anticipation à produire un énoncé de mission ou une politique interculturelle visant l'intégration d'une clientèle immigrante.

Les deux canevas d'entrevues soumis aux 20 CPE ont finalement permis de répondre aux questions initiales de recherche qui devaient être abordées par l'analyse de contenu :

❸Quels sont les domaines d'intervention couverts par le projet écrit/ anticipé?

Les domaines d'intervention correspondent ici aux défis soulevés par la recension des écrits relatifs à l'intégration des enfants et des familles immigrantes dans les services de garde soit, les enjeux culturels, les enjeux linguistiques et le partenariat famille-garderie (Chapitre 1). À ces trois domaines d'intervention, s'ajoute d'autres champs d'application tels que le personnel, les routines, le programme d'activités et l'aménagement des aires de jeux. La liste des indicateurs relatifs à ces autres domaines d'intervention est présentée dans *le tableau d'évaluation du programme d'éducation interculturelle en service de garde* (Houston ds Drolet, 1993).[11]

❹À quel(s) modèle(s) de gestion de la diversité ethnoculturelle se rattachent les énoncés de ce projet?

La construction d'une grille de codage à l'aide du logiciel SPSS s'est ici révélée indispensable pour recueillir les données relatives à cette question. Cette grille repose sur la sélection de cinq courants d'idées dans le domaine de la gestion du pluralisme en éducation. Ces modèles ont été identifiés et brièvement décrits dans le chapitre précédent : interculturalisme,

[10] Voir annexe 3.
[11] Consulter l'annexe 2.

multiculturalisme, antiracisme, éducation civique et compensatoire. La lecture des ouvrages des auteurs suivants: Abdallah-Pretceille, M. (1986), Berthelot, J. (1991), Pagé, M. (1993), Mc Andrew, M. (1995) et Mc Andrew, M et Tessier, C (ds Gohier, C et Laurin, S, 2001) aura contribué à dégager les valeurs éducatives associées à chacun des courants sélectionnés. Ainsi, chaque modèle valorise certains concepts qui eux mêmes renvoient à un champ lexical précis. La construction du tableau synthèse qui suit repose sur la terminologie, les concepts et le vocabulaire prisés par chacun des modèles. Lors de la codification des verbatims, cet outil a permis de condenser les informations véhiculées par les participants en vue de dégager le ou les modèles de gestion de la diversité valorisés par le CPE.

Tableau III : Vocabulaire et valeurs associés à chaque courant

Interculturalisme	Multiculturalisme	Antiracisme	Éducation civique	Compensatoire
- empathie - tolérance - ouverture - diversité - universalité -« ici et maintenant » - interaction - décentration - compréhension - démarche réflexive - individualité - échange - englobant - acceptation - équité	- différences -productions matérielles : recettes, artisanat… - connaissance de l'autre - langue d'origine - culture d'origine - relativisme - groupe majoritaire - groupe minoritaire - informations - célébration des différences - folklore	- préjugé - stéréotype -discrimination - racisme -sensibilisation - égalité de droits - engagement social - engagement politique - justice sociale - lutte à la différentiation - rapport critique aux inégalités	- droits fondamentaux - valeurs fondamentales - paix - démocratie - cohésion sociale - intégration sociale - citoyen - cité - exclusion sociale - résolution de conflits - dialogue - sentiment d'appartenance	- lacunes - déficit - apprentissage de la langue -différentiation - compenser - handicap - écart culturel - retards - programmes spéciaux - importance de l'identité nationale - égalité des chances de réussite - mesures de rattrapage -pairage d'enfants

Les entrevues ont également apporté un éclairage sur les questions suivantes :

❺Pourquoi et à travers quel processus les CPE concernés ont-ils décidé de se donner un document d'orientations / envisagent-ils se donner un document d'orientations?

❻Comment les CPE concernés évaluent-ils l'impact de l'adoption d'un tel document sur l'intégration des enfants issus de l'immigration et de leur famille?

Les résultats obtenus par l'entremise de ces entrevues seront compilés dans une perspective comparative afin de faire ressortir les représentations que les différents acteurs se font du rôle de l'adoption d'une politique interculturelle. Pour ce faire, les écrits de Roegiers (1997) au sujet des fonctions du projet *(production de sens, opérationnelle, sociale, dynamisation et formation)* seront très utiles lors de l'analyse des résultats.

Enfin, concernant la dernière question de cette recherche :

« ❼ Jusqu'à quel point les conditions facilitantes et les limites identifiées à cet égard confirment/infirment-elles la littérature relative au changement en éducation? »

celle-ci sera traitée lors de la synthèse des résultats. À ce moment, il sera intéressant de confronter les données suscitées par les entrevues de groupe avec les informations provenant de la littérature sur le sujet.

4.3.L'échantillon

L'échantillonnage des 20 CPE s'est effectué en fonction de trois critères. Nous avons ciblé des CPE qui affichaient différents taux de concentration ethnique. Ainsi, parmi notre échantillon de 20 CPE, on en retrouve 5 qui possèdent moins de 25% de clientèle immigrante

dans leur installation, 3 qui en ont entre 25 et 50%, 7 qui se situent entre 50 et 75% et 4 qui ont une forte concentration ethnique soit, plus de 75%. Si l'on compare cet effectif avec notre échantillon de départ qui se chiffrait à 113 CPE, on remarque que ce nouvel échantillon reste plus au moins représentatif du premier. Effectivement, nous avons plus de CPE qui se situent dans la tranche des 50-75% et moins de CPE qui possèdent moins de 25% de clientèle immigrante. Toutefois, l'objectif qui visait à cibler 20 CPE affichant différents taux de concentration ethnique reste atteint.

Tableau IV :Concentration ethnique de la clientèle des 113 CPE participants au sondage

	Fréquence	**Pourcentage**
moins de 25%	56	49,6
entre 25 et 50%	30	26,5
entre 50 et 75%	16	14,2
plus de 75%	11	9,7
Total	**113**	**100**

En ce qui à trait à notre deuxième critère de sélection, il s'agissait de sélectionner des CPE établis dans différents quartiers de Montréal. Ainsi, notre échantillon est composé de 20 CPE répartis dans 14 quartiers différents. Nous avons rencontré 10 CPE situés dans l'est de Montréal et 10 autres CPE situés dans l'ouest de la ville.

Enfin, le troisième critère prévu quant à la sélection des 20 participants reposait sur l'originalité des projets soumis à l'analyse de contenu. Toutefois, comme nous n'en n'avons reçu qu'un seul, nous avons émis un nouveau critère basé sur un indice de défavorisation. Pour ce faire nous nous sommes référés à l'une des règles budgétaires fixée par le MESSF pour l'année

2003-2004 qui prévoie une allocation supplémentaire à l'allocation de base d'une installation pour supporter les frais du CPE inhérents à la présence d'un nombre important d'enfants provenant d'un milieu défavorisé. Le ministère a définit 3 types d'allocation correspondant aux normes suivantes:

> *« -2,5% de l'allocation de base de l'installation, lorsque la proportion des jours d'occupation ECP (exemption à la contribution parentale) est d'au moins 5%, sans excéder 10% du total des jours d'occupation des enfants de 59 mois ou moins : ou*
> *-5% de l'allocation de base de l'installation, lorsque la proportion des jours d'occupation ECP est supérieure à 10%, sans excéder 20% du total des jours d'occupation des enfants de 59 mois ou moins; ou*
> *-7,5% de l'allocation de base de la composante , lorsque la proportion des jours d'occupation ECP est supérieure à 20% du total des jours d'occupation des enfants de 59 moins ou moins »* (web MESSF, 2004)

Le tableau qui suit permet de constater la diversité des CPE sélectionnés sur le plan socio-économique :

TableauV: <u>Diversité sur le plan socio-économique des 20 CPE participants aux entrevues</u>

Aucune allocation	Allocation de 2,5%	Allocation de 5%	Allocation de 7,5%	Total
10	5	3	2	20

4.4.Les limites de la recherche

Une première exploration du terrain nous révèle qu'un seul CPE sur l'ensemble des répondants au sondage (113/265) s'est doté d'un projet interculturel. Ces circonstances nous ont amenés à considérer de nouvelles avenues méthodologiques en vue de poursuivre les visées de cette recherche. Entre autre, la méthode de l'analyse de contenu a été supprimée et le nombre d'entrevue a doublé.

Ainsi, cette recherche reste donc fondée sur l'analyse de données suscitées chez les 19 directeurs de CPE ou de conseillers pédagogique accompagnés dans quelques cas d'éducatrices qui anticipent la production d'un projet interculturel. Une seule entrevue nous permet de relater une expérience vécue d'implantation de politique interculturelle. La portée de nos résultats atteint donc ses limites dans la mesure où les 19 entrevues révèlent davantage les perceptions des sujets qu'une expérimentation véritable.

Finalement, il convient de limiter la portée de nos futures conclusions au contexte spécifique de cette recherche qui s'est déroulée auprès d'un nombre limité de CPE francophones en installation dans la région de Montréal.

Chapitre 5 :Présentation et analyse des résultats

Afin de présenter les résultats dans un ordre logique, nous procéderons à l'analyse des données pour chacune des sept questions de recherche énoncées précédemment au chapitre 2. En fait, les six premières questions constitueront le cœur de ce chapitre et feront l'objet d'une analyse plutôt descriptive. La septième question sera traitée dans le prochain chapitre, car elle permettra d'effectuer un bref retour sur le cadre théorique. Afin de pouvoir saisir le fil conducteur de cette recherche qui vise, rappelons-le, à explorer le rôle de l'adoption d'orientations relatives à l'éducation interculturelle dans l'intégration des enfants issus de l'immigration et de leur famille au sein des CPE montréalais, le chapitre qui suit sera subdivisé de la façon suivante.

Premièrement, l'état des lieux présente les résultats obtenus par le biais du sondage. Deuxièmement, la section intitulée « projet novateur » rapporte l'expérience unique d'un CPE. Troisièmement, la question touchant les domaines d'intervention est analysée à partir des données recueillies au cours des 20 entrevues. Quatrièmement, nous abordons la gestion de la diversité dans le quotidien des CPE. Cinquièmement, la production d'un document fait l'objet d'une analyse sous l'angle des motivations et du processus de production. Enfin, la dernière section tente de faire ressortir la nature de l'impact d'une politique interculturelle sur l'intégration d'une clientèle immigrante.

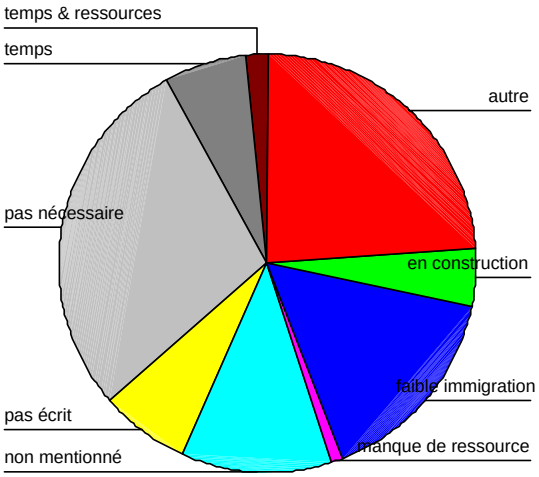
5.1. État des lieux

La première opération de cette recherche visait d'abord à dresser un bref portrait du terrain afin de comprendre ❶Jusqu'à quel point les CPE montréalais desservant une clientèle

pluriethnique se sont–ils donnés des orientations spécifiques à cet égard? Alors que nous avions estimé qu'environ 100 CPE sur 265 répondraient à notre court questionnaire, nous avons atteint un taux de répondants de 42,6 % soit, 113 CPE. Parmi ces 113 participants, on note que 49,6 % d'entre eux possèdent moins de 25% d'enfants issus de l'immigration et de leur famille au sein de leur clientèle. À la tranche de clientèle immigrante située entre 25 et 50 % correspond 26,5 % des répondants. Puis, 14,2 % des CPE participants affirment posséder entre 50 et 75% de familles immigrantes. Enfin, 9,7 % des 113 CPE ayant répondu au sondage affichent une très forte densité ethnique soit, plus de 75% de leur clientèle. Les données de notre recherche semblent traduire une partie de la réalité car, selon l'enquête canadienne *You Bet I Care!*, 40% des 848 services de garde canadiens consultés affirmaient accueillir au moins un enfant allophone (Bourguignon et al., 2004).

Notre sondage révèle que seulement 2 des 113 CPE interrogés ont décidé de se donner des orientations spécifiques visant à faciliter l'intégration des enfants issus de l'immigration et de leur famille au sein de leur service éducatif. Les raisons les plus souvent évoquées par les 111 CPE pour justifier l'absence de documentation à cet égard peuvent se regrouper comme suit :

Tableau VI :<u>Raisons évoquées par les 111 CPE participants au sondage pour justifier l'absence d'une politique interculturelle</u>



Signalons ici qu'aucun choix de réponses n'était suggéré et qu'il s'agissait d'une question ouverte. À la lumière de ce graphique, on constate que la majorité des 111 CPE, soit 32 d'entre eux, semblent d'accord pour affirmer que la rédaction d'un énoncé ou d'un document interculturel ne soit pas nécessaire. La deuxième catégorie appelée « autre », et dans laquelle on retrouve près du quart des sujets, regroupe les raisons personnelles qui ne pouvaient faire l'objet d'une seule catégorie tant elles divergeaient. On peut y retrouver des raisons autant administratives que spirituelles. La troisième raison la plus souvent évoquée est celle de la faible immigration, ce qui ne nous surprend pas lorsque l'on sait que presque la moitié des participants affichent une faible densité ethnique. Le graphique permet également de visualiser qu'un peu plus de 10% des gens n'ont tout simplement pas répondu à la question. Fait intéressant, 8 des 111 CPE nous indiquent avoir entamé le processus, mais que la réflexion ne fait pas l'objet d'un document écrit. Enfin, un faible pourcentage des gens évoquent des raisons comme le manque de

temps, un document en construction, le manque de temps et de ressources ou encore le simple manque de ressources.

Ce premier état des lieux permet donc de constater à quel point les CPE montréalais participant à cette recherche se sont donnés des orientations spécifiques en matière d'intégration d'une clientèle immigrante. La rédaction d'un tel document ne semble pas figurer au cœur de leur préoccupation étant donné que 28,8% des sujets déclarent l'exercice « pas nécessaire ». Bien qu'une partie de la réponse puisse être expliquée par le fait que notre échantillon affiche majoritairement une faible densité ethnique en ce qui à trait de sa clientèle, il semble tout de même intéressant de souligner qu'au moins 13 des 111 CPE semblent, à tout le moins, démontrer un intérêt pour ce type de réflexion. En effet, lorsque l'on regroupe les catégories « pas écrit : 8 » et « en construction :5 » et que l'on ajoute les deux sujets qui ont déclaré posséder un projet interculturel, on obtient 15 CPE sur 113 qui auraient entamé un tel processus. Dès lors, on peut supposer que le mode de diffusion serait plus à questionner que l'intérêt envers la question de l'intégration elle-même.

5.2.Un projet novateur

Lors de la cueillette de données effectuée à la l'aide du sondage, une deuxième question visait à savoir si ❷Ces orientations sont (-elles) énoncées et présentées sous la forme d'un projet éducatif? Vu la réception d'un seul projet, la réponse à cette question nous sera seulement fournie par le CPE novateur. De prime à bord, mentionnons que ce CPE a choisit d'appeler son document : « projet éducatif » et que ce dernier a fait l'objet d'une mise à jour en mai 2000. De façon générale, le projet comporte une section d'introduction qui permet de cibler la mission du

service, sa clientèle et son historique. On prend également le temps d'y décrire les ressources du milieu. De plus, un chapitre entier est consacré aux valeurs prônées par l'équipe du CPE. Les activités de routines occupent aussi une partie importante du document. Ensuite, on y a inséré le programme pédagogique avec tous les types d'activités que cela implique. Puis, la dernière section du projet présente une journée type pour chaque groupe d'âge, le tout suivi d'une bibliographie.

Pour ce qui est des caractéristiques générales du document, le projet ne semble pas novateur pour autant lorsque l'on considère que la majorité des CPE consultés en entrevue ont rédigé leurs énoncés de missions, leurs objectifs pédagogiques ainsi que leur programme d'activité pour chaque groupe d'âge et ce, tel qu'exigé par la *Loi sur les Centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance*. Là où il devient pertinent d'interpeller le projet novateur réside dans le fait qu'un effort collectif a été mis de l'avant pour faciliter l'intégration d'une clientèle immigrante à travers la production de ce document. Ainsi, quelques énoncés relatifs à l'éducation interculturelle sont présentés de façon diffuse tout au long du projet éducatif. Bien entendu, certains domaines d'intervention se prêtent davantage à notre problématique, tel que la présentation de la clientèle, les besoins des enfants, les valeurs, l'alimentation, le langage et les interventions. Cette particularité sera abordée par l'intermédiaire de la prochaine question qui traite justement des domaines d'intervention.

5.3.Les domaines d'intervention

Afin de pouvoir répondre à la question : ❸**Quels sont les domaines d'intervention couverts par le projet écrit?** nous aurons recours aux écrits du CPE novateur. Toutefois, ces constats

seront enrichis par les données recueillies au cours des entretiens pour lesquels le deuxième canevas d'entrevue prévoyait une question à cet effet[12].

D'ailleurs, mentionnons ici que les 19 CPE qui ne s'étaient pas dotés d'une politique interculturelle ont participé à une entrevue au cours de laquelle on leur demandait s'ils envisageaient produire un tel document prochainement. Il en ressort que 12 d'entre eux prévoient entamer le processus de production d'orientations relatives à l'éducation interculturelle. On note également que la majorité d'entre eux (8/12) desservent une clientèle immigrante qui représente plus de 50% de leur clientèle totale. Puis, chez les 7 CPE qui ne prévoient pas produire de document pour faciliter l'intégration de leur clientèle immigrante, on observe que 4 d'entre eux affichent une concentration ethnique inférieure à 50% de leur clientèle. Ces données semblent révéler qu'une relation pourrait exister entre la densité ethnique d'un CPE et la décision de vouloir produire un énoncé ou un document visant à faciliter l'intégration d'une clientèle immigrante[13].

Ainsi, les 12 CPE qui envisagent produire des écrits relatifs à l'éducation interculturelle ont expliqué comment ils aimeraient cibler la problématique à l'intérieur de leur futur document. Spécifions que les propos avancés par les sujets ont été codés à l'aide d'une grille de codage réalisée avec le logiciel Atlas-ti. Cette grille repose en fait sur le *tableau d'évaluation du programme d'éducation interculturelle en service de garde* (Houston ds Drolet, 1993)[14] et regroupe les catégories suivantes : les activités, les aires de jeux, la communication avec les parents, le personnel et la routine. Il est à noter qu'un CPE pouvait évoquer plus d'un domaine

[12] Consulter le deuxième canevas d'entrevue à l'annexe 3.
[13] Consulter l'annexe5.
[14] Ce tableau est présenté à l'annexe 2.

dans le document anticipé. Le tableau de fréquence qui suit permet d'observer rapidement les domaines d'intervention privilégiés par les CPE en faveur de la production d'un document.

Tableau VII :Domaines d'intervention privilégiés par les 12 CPE en faveur d'une politique interculturelle

ACTIVITÉ	AIRES/JEUX	PARENTS	PERSONNEL	ROUTINE	TOUS
2	**0**	**4**	2	2	3

Les activités :

➢Cette option a été choisie par deux CPE qui croyaient important d'écrire quelques énoncés pour orienter les interventions des éducatrices avec une clientèle immigrante. On propose même de spécifier les interventions à proscrire et celles qui sont à privilégier avec des enfants qui parlent une autre langue à la maison ou qui proviennent d'une culture différente de celle du CPE.

➢À l'intérieur du projet novateur, on précise le rôle de l'éducatrice face à l'enfant qui est en apprentissage de la langue. On demande également aux éducatrices d'encourager le parent à parler sa langue maternelle avec l'enfant à la maison. On mise également sur l'importance du langage non-verbal pour sécuriser l'enfant allophone. Les interventions des éducatrices doivent être guidées par des valeurs comme l'empathie et la tolérance.

L'aménagement des aires de jeux :

➢Aucun CPE n'a précisé vouloir rédiger un quelconque énoncé à ce sujet. On peut supposer que le personnel a déjà été sensibilisé au fait de tenir compte de la multiethnicité dans le choix du matériel pédagogique (par exemple : offrir des crayons de couleurs qui correspondent à

différentes teintes de couleur de peau). Aussi, différentes grilles d'évaluation de la qualité des services comportent souvent un critère à ce sujet. Entre autre, *L'échelle d'observation de la qualité éducative :les services de garde en installation pour les enfants de 18 mois ou plus* (MESSF, 2004) permet d'observer si le matériel reflète la diversité des réalités familiales et culturelles.

➢La prise en compte de la diversité ne figure pas dans le choix du matériel et l'aménagement des aires de jeux à l'intérieur du projet novateur.

La communication avec les parents :

➢Ce domaine d'intervention est le plus privilégié par les CPE qui envisagent produire un document. Ce dernier serait donc porteur d'une certaine mission sociale visant à faciliter d'abord l'intégration des parents, puis celle des enfants et ce, en les informant des attentes du CPE à leur égard. Le projet serait alors rédigé dans l'intention d'aider les parents à s'adapter à la culture québécoise et à son système éducatif. Dans ce même ordre d'idées, trois des quatre CPE concernés par ce domaine d'intervention ont suggéré de traduire le document dans la langue maternelle du parent ou en anglais, afin de faciliter la communication.

➢À sa façon, le projet novateur fait ressortir l'importance de cette communication. À ce propos, on signale que les relations positives vécues entre le personnel éducateur et les parents sont favorables à l'intégration de l'enfant. Les échanges doivent aussi permettre aux éducateurs de comprendre ce que l'enfant peut vivre à l'extérieur du service de garde. Enfin, un énoncé précise que la concertation est d'autant plus importante quand un enfant présente des besoins particuliers comme un problème de langage.

Le personnel :

➢Deux CPE mentionnent vouloir axer leur projet sur cette dimension pour mettre en place des stratégies d'action collective. Il s'agirait de miser sur des valeurs à privilégier pour faciliter la communication des anciens et des nouveaux membres et ce, dans le but de traduire comment se fait l'intégration de la clientèle immigrante à l'intérieur de l'installation.

➢De par son appellation « projet éducatif », le projet novateur consent à vouloir créer une unité au sein du personnel. L'équipe ne fait pas que décrire ses valeurs, mais les traduit en actions concrètes de façon à assurer la cohérence des actions prises par les divers intervenants et ce, en regard d'une clientèle diversifiée sur le plan culturel.

La routine :

➢Les deux CPE concernés par ce domaine profiteraient d'un tel document pour y préciser leur politique alimentaire « non écrite » concernant leur adaptation à la diversité ethnique. Ces derniers révèlent également que le fait d'écrire ce que leur service privilégie comme routine permettrait d'informer les parents, tout en assurant une meilleure continuité entre le service de garde et la maison.

➢À ce sujet, le CPE novateur aborde dans le même sens. Une attention spéciale est réservée aux enfants qui nécessitent un régime alimentaire particulier. De plus, on encourage l'éducatrice à faire preuve d'ouverture et de tolérance pendant les repas face aux enfants qui n'acceptent pas certains aliments. Le projet fournit aussi une liste de livres variés sur l'alimentation. Pour leur part, les thèmes reliés à l'hygiène, à la santé et à la sexualité ne traitent pas spécifiquement de la diversité culturelle.

Ø Tous les domaines :

Cette catégorie regroupe les CPE qui souhaiteraient que la multiethnicité soit abordée dans tous les domaines d'intervention de leur politique interculturelle. Voici ce que deux d'entre eux affirment à ce sujet :

> *« …où on peut en mettre on en mettrait, même dans l'introduction et dans la conclusion. …ça serait un peu partout; dans les interventions, les horaires, la journée type, les différents aménagements de jeux, ça serait un peu partout. »* (CPE 13)

En somme, signalons que ces données concernant les domaines d'intervention privilégiés s'appliquent uniquement en regard des écrits qui pourraient éventuellement être produits par les CPE intéressés par cet exercice de réflexion. Cependant, il faut comprendre que dans la pratique quotidienne, plusieurs domaines d'intervention sont adaptés pour faciliter l'intégration d'une clientèle immigrante. Nos résultats ne reflètent pas ce qui se fait actuellement dans les CPE, mais bien ce qui pourrait passer à l'écrit. En ce qui a trait à la gestion quotidienne de la diversité, elle sera traitée par l'intermédiaire de la prochaine question.

5.4.La gestion de la diversité

Bien que 7 des 12 CPE interrogés n'envisagent pas produire de politique interculturelle, certains défis quotidiens du vivre ensemble les poussent à s'adapter au pluralisme culturel de leur service. Au cours de l'entrevue, les 19 CPE ont dû expliquer comment ils géraient les défis liés au langage, à l'alimentation, aux valeurs éducatives, à l'hygiène, à l'habillement et à la communication avec les parents. Pour chacun des défis commentés par les CPE, nous avons tenté de dégager quel modèle de gestion de la diversité y était associé.

À l'origine, la question de départ suivante : ❹À quel(s) modèle(s) de gestion de la diversité ethnoculturelle se rattachent les énoncés de ce projet? devait être traitée par l'intermédiaire d'une analyse de contenu de chaque projet. Vu les considérations méthodologiques présentées précédemment, seul le projet novateur sera soumis à une telle analyse. En fait, de par les valeurs et les stratégies d'adaptation qu'il véhicule, le projet novateur pourra être associé à l'un des cinq courants suivant : l'interculturalisme, le multiculturalisme, l'antiraciste, l'éducation civique ou compensatoire. Le tableau intitulé : « *Le vocabulaire associé à chaque courant* » (Tableau III, p.60) constitue le principal outil de codage pour classifier les actions quotidiennes et les valeurs mises de l'avant par le CPE dans sa gestion de la diversité ethnoculturelle. En ce qui concerne les 19 autres CPE qui n'ont pas de projet écrit, nous avons procédé au codage du verbatim pour les questions reformulées de cette façon dans la section 2 du deuxième canevas d'entrevue[15] intitulée « l'intégration au quotidien » : « *-Quels sont les défis auxquels votre CPE doit-il faire face quotidiennement? –De quelle façon arrivez-vous à vous adapter à ces contraintes?* ». Il est à noter que l'utilisation de la grille de codage : « *Le vocabulaire associé à chaque courant* » permet de comprendre que chaque CPE gère la diversité selon une approche qui résulte de la fusion de plusieurs courants d'idées. Toutefois, nous avons associé chaque CPE à un seul des cinq courants en choisissant le code qui affichait la plus haute fréquence. Certains CPE ont une forte tendance à gérer selon une approche spécifique alors que d'autres CPE emprunte davantage un vocabulaire à différents courants.

D'une part, l'analyse de contenu du projet novateur révèle que le vocabulaire le plus souvent utilisé relève du courant de l'interculturalisme. À ce propos, six énoncés évoquent l'importance de l'individualité de l'enfant, de l'acceptation des différences, d'une attitude de

[15] Voir le questionnaire d'entrevue à l'annexe 3.

tolérance et d'ouverture. Ces mêmes énoncés soulignent que la compréhension de l'autre, l'empathie et les pratiques d'échange doivent guider les interventions du personnel. Un de ces énoncés spécifie que le rapport à l'autre doit être compris dans « la culture d'ici et du maintenant ». Avec cette tendance à gérer la diversité de façon interculturelle, le projet témoigne d'une certaine démarche réflexive dans la position qu'il se perçoit dans son rapport avec l'autre. Ce même document énonce également deux principes davantage en lien avec l'éducation civique. En rapportant les propos du livre « *Si on parlait d'éducation* »de Charles Caouette (1997), l'équipe du projet novateur s'entend pour dire que le geste d'éduquer consiste à collaborer à la construction de la société. Pour se faire, l'équipe a défini l'ensemble des valeurs morales fondamentales sur lesquelles les besoins de l'enfant s'appuient. Enfin, un dernier énoncé s'appuie sur le vocabulaire associé au courant antiraciste. Un effort collectif est donc mis de l'avant pour proposer aux enfants des modèles de rapport égalitaire et dénudés de préjugés traditionnels.

D'autre part, en ce qui concerne les réponses obtenues à cette question par l'ensemble des 19 CPE, les deux tableaux présentés en annexe, dans une pochette à la fin du manuscrit[16], permettent d'illustrer la situation selon la position du CPE quant à la production d'un document.

Dans le tableau intitulé : « *La gestion de la diversité chez les 12 CPE en faveur d'une politique* » on observe que la majorité des CPE qui sont favorables à l'adoption d'une politique interculturelle (7/12) optent pour une gestion de type interculturelle dans le choix de leur vocabulaire lorsqu'ils expliquent de quelle façon ils relèvent les défis liés au pluralisme culturel. Que ce soit dans l'adaptation des menus ou dans le choix de leurs valeurs éducatives, 7 des 12

[16] Ces tableaux sont présentés de cette façon, car leur réduction entraîne une perte de l'information.

CPE affichent une fréquence plus élevée à ce type de gestion accommodante. Le tableau nous indique également que 4 CPE sur 12 ont obtenu un plus haut taux de fréquences pour le code « multiculturalisme ». Ces 4 CPE ont donc plus souvent recours à des stratégies de gestion qui valorisent la célébration des différences. Leurs discours permettent de bien cerner les différences entre les groupes majoritaire et minoritaire. Un seul CPE utilise davantage un vocabulaire s'apparentant à un mode de gestion compensatoire. Ce CPE voit plutôt à utiliser des stratégies quotidiennes qui permettraient de réduire l'écart culturel entre sa pratique éducative et celle de sa clientèle.

En somme, la majorité des CPE qui envisagent produire un document (11/12) adopte un discours qui se positionne plutôt dans une perspective interculturelle et multiculturelle. Dans la typologie de Pagé (1993), ce dernier regroupe ces deux orientations sous l'une des deux approches du courant de la connaissance des cultures. À son avis, les tenants du multiculturalisme et de l'interculturalisme *préconisent des initiatives éducatives qui visent à créer un contact entre cultures favorable au développement d'attitudes positives (p.22).*

En ce qui concerne le tableau intitulé « *La gestion de la diversité chez les 7 CPE qui n'envisagent pas écrire une politique* », voici ce que nous avons observé. Parmi les 7 CPE qui ne projettent pas d'écrire quelqu'énoncé que ce soit pour faciliter l'intégration d'une clientèle immigrante, on remarque que 3 d'entre eux ont plus souvent utilisé un vocabulaire se rapportant au courant compensatoire. Concernant les défis liés à la barrière de la langue, les tenants du courant compensatoire s'expriment ainsi :

> « *… moi j'ai déjà fait une rencontre de parents avec l'éducatrice, bon les trois on parlait anglais, mais elle avait un peu plus de difficulté en anglais, mais je l'aidais, mais le*

parent comprenait aussi très bien. Le parent doit comprendre aussi qu'on ne peut pas donner toutes les informations en anglais…oui parce que ça fait partie des choix qu'on a fait, nous sommes un milieu francophone, on peut utiliser des mots autres que français pour sécuriser l'enfant mais c'est à très court terme…nos documents ne sont pas traduits, moi si j'ai un parent qui ne comprend pas la langue, si j'ai quelque chose, oui je peux lui écrire un petit mot en anglais parce que c'est quelque chose que je veux vraiment qu'il comprenne, mais nos documents il se les fait traduire par quelqu'un d'autre à l'extérieur… » (CPE 16)

L'importance de l'identité nationale qui se dégage de ce verbatim permet donc d'attribuer à cette valeur, le code « compensatoire ».

Toujours concernant ces mêmes CPE, le tableau ci-dessus révèle que 2 CPE adoptent une gestion de la diversité qui relève de l'éducation civique. Leur discours axé sur l'importance du dialogue et sur la recherche d'une certaine cohésion sociale permet de les positionner ainsi. Puis, on dénote qu'un seul CPE est qualifié d'antiraciste de par ses propos fondés sur la lutte à la différentiation et son rapport critique aux inégalités, alors qu'un dernier CPE affiche une tendance plutôt multiculturaliste. Selon Pagé (1993), les courants compensatoire, antiraciste et éducation civique présenteraient un objectif commun selon lequel l'intégration d'une clientèle immigrante passerait par l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité.

Lorsque l'on regroupe les tenants des courants compensatoire, antiraciste et éducation civique, on obtient 6 sujets que l'on pourrait qualifier de partisans d'une culture des droits de la personne. D'ailleurs, dans l'ensemble des propos rapportés par ces derniers lorsqu'ils expliquent la façon dont ils gèrent la diversité, certains vont jusqu'à nier les différences entre les enfants voir même nier les défis liés au pluralisme culturel parce que

> « *…notre mission est centrée sur l'enfant, donc tous les enfants qu'ils soient Québécois ou autres, elle est centrée sur tous les aspects de l'enfant. C'est pas des entités séparées, c'est tout le groupe d'enfant que les éducatrices amènent à se développer…* » (CPE 4) et que «*… quand tu acceptes un pays d'accueil, tu acceptes d'avoir une certaine ouverture dans ta façon de voir…* » (CPE 11).

Cette attitude face à la diversité ethnique et la façon dont ils perçoivent leurs rapports avec une autre culture peut expliquer en partie leur position défavorable face à la rédaction d'une politique. Plus d'un CPE justifie cette position en ces termes :

> « *…en créant un document on est en train de les mettre à part plutôt que de les intégrer au roulement quotidien. Du fait qu'on écrive une directive ou un énoncé , ça fait qu'on les met à part…* » (CPE 6).

Enfin, plusieurs CPE (5/7) croient qu'une politique interculturelle serait synonyme d'exclusion sociale, en ce sens qu'on traiterait les enfants immigrants de façon différenciée, alors que tous les enfants sont égaux peu importe leur culture d'origine.

5.5.La production d'un document

Bien que les résultats concernant le nombre de CPE intéressés à produire un document aient déjà été exposés ci-dessus, la question consiste maintenant à comprendre quelles sont les motivations du CPE à s'investir dans un tel projet. La question de départ était donc formulée de cette façon : ❺<u>Pourquoi et à travers quel processus les CPE concernés ont-ils décidé de se donner un document d'orientations?</u> Un volet de la question sera analysé sous l'angle des motivations et l'autre sera davantage axé sur les étapes prévues pour effectuer le projet. En ce qui concerne le projet novateur, une synthèse de l'expérience vécue sera rapportée. Néanmoins,

il est à noter que les propos avancés par les 12 CPE concernés relèvent de la prospective plutôt que d'un récit fondé sur l'expérience de production.

✧ L'expérience du CPE novateur

De prime à bord, les nombreux défis du quotidien conjugués aux différentes demandes concrètes des parents de vouloir certains services et plusieurs accommodements pour leur enfant ont contribué à la mise en place d'un document. Bref, les besoins quotidiens qui poussent à ajuster les demandes et les attentes, de part et d'autre, constituent la principale motivation à l'origine de ce projet. De plus, après 20 ans de pratique pédagogique, il semblait nécessaire d'effectuer une mise au point sur l'action éducative du CPE.

Le processus de production a d'abord commencé par une réflexion en commun à savoir « *l'accommodement ça va jusqu'où* ». L'équipe a partagé ses réticences et ses questionnements par rapport aux autres groupes ethniques. « *À cette époque…*, signale le sujet interrogé, *…l'exercice avait rassemblé les gens au niveau de comment regarder, parce qu'au départ ça ne va pas de soit, ça touche les valeurs, jusqu'où on va… »*. Une fois la réflexion amorcée, l'équipe s'est tournée vers des ressources documentaires extérieures pour constater ce qui avait été fait ailleurs. Puis, comme c'était un projet d'équipe, il y a eu formation de comités : un comité d'écriture et un comité de lecture. Pendant trois ans, les parents et les éducateurs se sont concertés pour faire le point sur chacune des composantes de leur action éducative. Différentes phases de modifications, de relectures et de corrections se sont succédé jusqu'à ce que le conseil d'administration adopte le projet. Depuis, des mises à jour ont été effectuées sur le plan du programme pédagogique et au niveau historique. Le document fait également l'objet d'un certain suivi lors des journées pédagogiques où les éducateurs sont tenus d'effectuer un retour sur leur

pratique. Les formations permettent aussi de confirmer la pertinence du projet. La dernière mise à jour date de mai 2000, soit six ans après sa première parution.

✧ Perspective de production des 12 CPE

Les raisons qui poussent un CPE à adopter une politique interculturelle sont multiples. Pour faciliter la synthèse des données nous avons regroupé les motivations selon huit catégories : les valeurs, les besoins, la cohérence, la logique éducative, la pratique, les parents, le personnel et le professionnalisme. Lors de l'entrevue, les sujets étaient libres d'énoncer toutes les motivations qui les poussent à vouloir s'engager dans un tel processus. Cette question ouverte laisse donc entrevoir qu'un même CPE peut être associé à plus d'une catégorie de réponse à la fois. Le tableau qui suit permet de synthétiser les résultats obtenus pour cette question.

Tableau VIII : Motivations à produire un document chez les 12 CPE en faveur d'une politique interculturelle

RAISONS ÉVOQUÉES	NOMBRE DE CPE
Fixer nos valeurs	**4**
Répondre à un besoin	**8**
Cohérence interne	**5**
Logique éducative	2
Guider notre pratique	2
Rejoindre les parents	**5**
Guider le nouveau personnel	1
Professionnalisme	1

Tout comme le CPE novateur, le fait de vouloir répondre à un besoin stimulerait la majorité des CPE (8/12) à rédiger des orientations relatives à l'éducation interculturelle. Ces besoins peuvent correspondre aux défis quotidiens du vivre ensemble, où les compromis et les accommodements figurent au cœur de la gestion d'un CPE qui accueille une clientèle immigrante. Les deuxièmes raisons les plus souvent évoquées sont la cohérence interne et le souci de rejoindre les parents. De ce fait, 5 CPE sur 12 aimeraient rédiger un document pour augmenter la cohérence au niveau de la pratique et des valeurs adoptées par les différents intervenants qui gravitent autour de l'enfant. Concernant le souci de rejoindre les parents, un des cinq CPE se prononce ainsi : « *Je pense que ça rassurerait les parents. Leur faire sentir qu'ils vont avoir une place, pis qu'on va comprendre qui ils sont et ce qu'ils ont vécu et ce qu'ils veulent aussi pour leurs enfants.* » (CPE 18). Par ailleurs, 4 CPE signalent qu'une politique interculturelle pourrait être utile pour fixer les valeurs du service. Enfin, les dernières catégories de réponses qui regroupent des raisons centrées sur la pratique éducatives et la qualité des interventions des éducateurs (logique éducative, guider notre pratique et celle du nouveau personnel, professionnalisme) sont moins souvent choisies.

Concernant le processus de production envisagé par les 12 CPE, nous avons réuni les propos selon qu'ils appartenaient à 6 étapes définies de cette façon : la phase d'identification d'un besoin, l'adoption du projet par le CA, le travail d'équipe, la cueillette d'information auprès des parents, la consultation de diverses ressources, la phase d'évaluation. Toujours à l'aide du logiciel d'analyse Atlas-ti, nous avons attribué un code à chacune de ces phases et chaque fois que le sujet mentionnait l'une d'entre-elles, un code y était associé seulement pour en spécifier la présence. Cet exercice permet alors de construire le tableau de fréquences suivant selon lequel à chacune des phases du processus correspond le nombre de CPE qui envisagent cette étape.

Tableau IX : Phases identifiées dans le processus de production chez les 12 CPE en faveur d'une politique interculturelle

ÉTAPE ENVISAGÉE	NOMBRE DE CPE
Identification d'un besoin	5
Adoption par le CA	8
Travail d'équipe	**12**
Consultation des parents	8
Ressources extérieures	**9**
Évaluation	7

Identification d'un besoin

Alors que le projet éducatif se doit, de par sa définition, de répondre à un ou des problèmes, on s'étonne ici de constater que cette phase ait été mentionnée seulement par 5 CPE. Le fait qu'il s'agisse d'un projet anticipé plutôt que réalisé pourrait en être la cause.

Adoption par le Ca

Cette étape formelle où le comité d'administration adopte le projet a été choisie par 8 CPE. Il s'agit d'une des dernières étapes dans le processus. Comme le CA se doit d'être formé d'au moins 7 membres dont 5 parents, on peut douter que le parent immigrant allophone ait participé au processus de production étant donné qu'il risque de ne pas faire partie du CA, vu la barrière de la langue.

Travail d'équipe

Tous les CPE interrogés ont spontanément témoigné en faveur de l'importance de construire ce projet en équipe. L'implication de chacun est grandement valorisé :

> « *Avant toute chose, moi je me dis il faut qu'il y ait un consensus au niveau de l'équipe de travail, de voir la philosophie et les valeurs qu'on veut véhiculer. Dès qu'on a ce consensus là au niveau multiculturel, on peut faire avancer les choses. La base d'un CPE c'est pas le directeur, c'est les éducatrices, c'est les employés qui tournent autour, c'est leur implication dans ce qu'on va faire…*» (CPE 9).

Certains CPE adoptent un mode de gestion participative et envisagent créer différents comités pour mener à bien le projet :

> « *…on est en gestion participative, les éducatrices sont beaucoup impliquées dans les différents comités, différentes implications.* »… « *Il pourrait y avoir création d'un groupe de soutien. Il pourrait y avoir des échanges. Ça pourrait être un comité d'intégration, un groupe d'experts à l'aide de ressources extérieures.* » (CPE 19).

Cette façon d'impliquer tous les membres encourage la répartition des responsabilités et pourrait par le fait même diminuer la gestion tout en augmentant l'action de chacun.

Consultation des parents

Comme un projet se doit d'intéresser tous les partenaires, une proportion élevée de CPE (2/3) insistent sur l'importance d'une étroite collaboration avec les parents. À ce sujet, nous avons recueilli les propos d'une directrice qui aimerait bien faire participer les parents dès l'amorce du projet :

> **«** J'impliquerais même peut-être un parent qui fait même pas partie du CA. J'offrirais à tous les parents la possibilité d'écrire des choses qu'ils ont besoin, par sondage. J'irais vraiment sonder pis après on s'assiéra avec le comité pis on définira, mais il faudrait que je parte de besoins spécifiques, pour aller cibler ce que les gens recherchent et ce qu'on veut vraiment. » (CPE 18).

Ø Ressources extérieures

La majorité des CPE anticipent cette phase. Toutefois, les intentions et les raisons évoquées diffèrent d'un CPE à l'autre. Certains aimeraient consulter de véritables spécialistes pour comprendre les enjeux liés au développement du langage chez l'enfant allophone. D'autres croient qu'une recherche documentaire s'avèrerait utile pour connaître davantage la culture de leur clientèle immigrante. Plusieurs CPE croient qu'une collaboration plus étroite avec les organismes communautaires et le CLSC serait profitable. Quelques-uns mentionnent que des formations axées sur l'éducation interculturelle pour le personnel plus ancien permettraient de revitaliser les pratiques de l'équipe. Enfin, la curiosité de savoir ce qui se fait dans d'autres CPE est souvent rapportée.

Ø Évaluation

Bien que notre recension des écrits définisse cette phase comme une étape garante du contrôle de qualité, 5 des 12 CPE en question n'ont pas mentionné vouloir évaluer leur futur projet. Le fait que leur discours soit fondé sur un projet fictif pourrait encore une fois expliquer l'omission de cette phase.

5.6.L'impact d'une politique interculturelle

La question de l'impact d'un projet reste assez complexe en ce sens que l'on doit mesurer ce phénomène selon deux perspectives temporelles différentes en comparant la situation avant l'implantation du projet et celle qui suit sa mise en place. Les limites de notre recherche s'imposent ici par le fait même qu'un seul CPE puisse témoigner de son expérience d'implantation. Toutefois, ce projet novateur demeure pertinent, car la personne interrogée, M.

Legendre[17], a participé à son élaboration et à son implantation. Aussi, son expérience témoigne de ce qui existait avant et après la mise en place du projet. Concernant les 12 CPE intéressés à s'investir dans ce processus, nous leur avons tout de même demandé ce qu'ils pensaient qu'un tel document pourrait avoir comme effet sur l'intégration de leur clientèle immigrante. À l'aide de ces données nous tenterons de répondre à la question suivante : ❻Comment les CPE concernés évaluent-ils l'impact de l'adoption d'un tel document sur l'intégration des enfants issus de l'immigration et de leur famille? Pour ce faire, la question sera d'abord traitée à l'aide des perceptions recueillies auprès des 12 CPE. Puis, les propos du CPE novateur viendront enrichir l'analyse de cette question.

Le deuxième canevas d'entrevue élaboré à l'intention des CPE qui ne possédaient pas de politique interculturelle prévoyait une question au sujet de l'impact : « D'après vous, quel rôle l'adoption de votre document pourrait-il jouer auprès de votre clientèle en matière d'intégration? ». La synthèse des réponses à cette question a été effectuée à l'aide de la typologie des fonctions du projet de Roegiers (1997) (voir Chapitre 3, p.45). Effectivement, le cadre théorique de cette recherche s'appuie, en partie, sur les effets du projet selon Roegiers. Le tableau qui suit permet de faire un bref retour sur les principales fonctions du projet, tout en confrontant les concepts théoriques avec des données recueillies sur le terrain. La colonne intitulée : « nombre de CPE » correspond au nombre de CPE (sur 12) qui ont fait allusion à l'une des fonctions du projet. Ce nombre est associé à la valeur « présence » ou « absence ». Les citations ont été choisies de façon aléatoire dans le but de concrétiser les fonctions théoriques du projet. Il est à noter que 8 des 12 CPE ont évoqué une seule fonction, que 3 d'entre eux en ont soulignées 2 et qu'un seul CPE a ciblé 4 fonctions.

[17] Nom fictif utilisé pour garder l'anonymat du sujet.

Tableau X : <u>Les fonctions du projet anticipées par les 12 CPE en faveur d'une politique interculturelle</u>

FONCTION	CONCEPTS THÉORIQUES	NBR CPE	CITATIONS
Production de sens	•valeurs •cohésion •appartenance •identité	**2**	*« … je pense pas que ça changerait les défis, les défis restent les mêmes, je pense que ça aiderait, comme disait Anna tantôt, à avoir le même langage, que tout le monde accueille ou accepte l'enfant dans son groupe avec sa propre couleur… » (CPE 7)*
Opérationnelle	•objectif •évaluation •besoin	**9**	*« …le fait que ça soit écrit, ça nous rappelle à l'ordre quand on dévie un peu de notre orientation, même si on se fixe des objectifs pis on les regarde pis oups…J'étais dans le champs, mais là ça te permet de te ramener dans le droit chemin… » (CPE 1)*
Sociale	•négociation •participation •rassembleur	**6**	*« …quand je te dis le souci d'aider les parents, l'impact serait d'un autre ordre, c'est dans l'espoir que les gens se sentent moins seuls, ça serait moins je viens déposer mon enfant, ça serait plus un lieu… » (CPE 8)*
Dynamisation	•création •évolution •innovation	**2**	*« …La théorie reste une théorie, mais à un moment donné il va falloir que les gens puissent l'appliquer, la voir, la toucher. Le document permettrait de passer de la théorie à la pratique parce que le document n'est pas coulé dans le béton, il faut constamment se questionner sinon on devient dogmatique, dictateur. On dira qu'on détient la vérité. C'est archi faux, nul ne détient le monopole de la vérité. D'où l'importance de se questionner en tant qu'individu, et en tant que société,*

			c'est fondamental, sinon on se sclérose et on meurt… » (CPE 14)
Formation	•compétences •hétéroformation •autoformation	**4**	*« …la formation, je pense que quand on ouvre un débat comme ça pis qu'on en discute ça fait que les gens prennent plus conscience de ce genre de choses. Pour moi c'est plus pour ça que je vois l'importance d'avoir un document comme ça, parce que si on l'utilise pas comme ça, si on l'utilise comme quelque chose qui est imposé, c'est pas vivant. Pour moi c'est utile si ça a pour effet de conscientiser des gens, de les faire aller de l'avant… » (CPE 2)*

Le tableau de fréquence des codes[18] nous révèle que les 12 CPE qui sont prêts à s'investir dans la rédaction d'une politique ou d'énoncés en faveur de l'éducation interculturelle ont su cibler au moins une fonction du projet. À court ou à long terme, selon la fonction choisie, le document pourrait effectivement avoir un impact sur l'intégration d'une clientèle immigrante. La lecture des données qualitatives présentées dans le tableau ci-dessus nous amène à conclure que cet effet serait de nature positive.

Dans ce même ordre d'idées, le CPE novateur dresse un bilan plutôt positif de l'apport d'un tel document. Au cours de l'entrevue, le conseiller pédagogique a défini l'impact de son projet en se référant aux cinq fonctions énoncées ci-dessus. Dans un premier temps, le sujet souligne que la qualité de leur service est en partie liée à ce document, car il permet une certaine cohérence interne à l'intérieur du CPE. Tous les intervenants sont amenés à partager des valeurs communes. Avant l'implantation du projet, ce dernier signale qu'il n'y avait pas de point de

[18] Consulter l'annexe 5.

convergence, c'était chacun pour soi. Depuis l'implantation, le personnel adhère à une même philosophie de base. Toutefois, le partage de ces valeurs ne se fait pas sans embûches :

> « *…c'est sûr que c'est le défi le plus grand d'en arriver à une cohérence, non seulement vis-à-vis de soi-même, mais avec son groupe, avec les parents, mais aussi tout en étant différent et en personnalisant son approche…* » rapporte-t-il (Fonction de sens).

Son discours au sujet de l'impact d'une politique permet aussi de dégager l'importance de la fonction opérationnelle. Le document constitue alors un point de référence commun qui peut orienter les décisions de l'équipe et fixer le cadre d'une problématique. Le conseiller signale que la rédaction du document incite à expliciter les valeurs en les associant à des actions concrètes liées à l'aménagement ou aux interventions. Pour illustrer la fonction de formation amenée par l'implantation du projet, M. Legendre remarque qu'il y a eu une responsabilisation, une titularisation et une certaine professionnalisation du personnel en ce sens où quelques éducatrices ont poursuivi une formation universitaire.

En terme d'impact sur le plan social, ce projet de CPE pourrait déborder sur des projets plus large de société car, à son avis, le CPE est responsable des enfants à partir du moment où ils sont nés et non seulement à partir du moment où ils entrent à l'école. Le CPE devient donc un milieu de vie qui peut même parfois constituer le seul lieu d'appartenance et d'intégration pour les nouveaux arrivants. Selon M. Legendre, la portée du projet sur l'intégration peut avoir des retombées à plus long terme :

> « *…ça fait que les gens se sentent accueillis, ils sentent qu'ils ont leur place, qu'ils sont prêts, selon leur capacité, à participer, à venir aux sorties, à nous accompagner. S'ils ne s'impliquent pas à court terme pendant les deux ans qu'ils vont passer au CPE, ça*

peut être dans d'autres cadres, où ils auront su que les gens qui les ont accueillis les auront respectés dans leurs valeurs, puis dans ce qu'ils sont comme personne… ».

Dans un dernier temps, le conseiller pédagogique aborde aussi l'effet dynamisant du projet. Le fait que le document soit écrit constitue un point de référence pour tous les acteurs. À la limite, les parents pourraient s'en servir pour confronter la pratique d'un éducateur qui n'agit pas en cohérence avec le programme établi. En tant que professionnels, les éducateurs doivent constamment réévaluer leur pratique en se questionnant à partir du projet. À son avis, il faut toujours questionner le document, car les pratiques pédagogiques aussi évoluent.

En somme, bien que le projet novateur permette à son équipe d'opérationnaliser les valeurs du CPE en regard de l'intégration d'une clientèle immigrante, il semblerait qu'une intégration réussie commence d'abord par l'adhésion à certaines valeurs universelles :

« *On accueille les enfants comme ça, en essayant de ne pas les discriminer et de leur faire une place, de les mettre en valeur, avec les parents on essaie aussi de faire la même chose. C'est sûr qu'il y a des barrières de langue, culturelles, les relations entre les hommes et les femmes, il y a toutes sortes de choses. Dans le quotidien, surtout quand on rencontre des difficultés avec un enfant, puisqu'on n'a personne qui peut faire le pont avec le parent, c'est sûr que les éducateurs sont confrontés, le pont c'est de faire un beau sourire et de saluer la personne, puis rendue à Noël la personne a appris à dire bonjour, il faut que ça soit dans les deux sens, même si c'est le leadership qui appartient à l'éducateur ou au CPE comme lieu social d'accueil pour ces personnes là.* »

Chapitre 6 : Apport théorique et prospective

À cette étape-ci de notre recherche, il importe d'effectuer un bref retour sur les grandes lignes de notre analyse. Ainsi, la première partie de ce chapitre permettra de synthétiser les données analysées dans le chapitre précédent. Par la suite, nous tenterons de faire ressortir l'apport théorique de ce mémoire en répondant, entre autre, à la dernière question: « ❼ Jusqu'à quel point les conditions facilitantes et les limites identifiées à cet égard confirment/infirment-elles la littérature relative au changement en éducation? ». À ce moment, il sera intéressant de confronter les données suscitées par les entrevues de groupe avec les tendances provenant de la littérature sur le sujet. Dans un dernier temps, nous proposerons, à partir des résultats obtenus, quelques pistes d'analyse pour une recherche ultérieure dans ce domaine.

6.1.Synthèse des données

Avant d'effectuer un retour sur le cadre théorique, il nous paraît pertinent de résumer les grandes lignes du chapitre précédent afin de dresser un bilan des résultats obtenus.

◆ Parmi les 113 CPE qui ont répondu au sondage, seulement 2 d'entre eux affirment avoir rédigé des orientations spécifiques visant à faciliter l'intégration des enfants issus de l'immigration et de leur famille au sein de leur service éducatif. De plus, 32 des 111 CPE restant signalent que la rédaction d'un énoncé ou d'un document interculturel n'est pas nécessaire. Lorsque l'on regroupe certaines catégories de raisons évoquées pour justifier l'absence d'un document : « pas écrit : 8 » et « en construction :5 » et que l'on ajoute les deux sujets qui ont déclaré posséder un projet interculturel, on obtient 15 CPE sur 113 qui auraient tout de même entamé un tel processus.

◆ À l'intérieur du projet novateur, on retrouve quelques énoncés relatifs à l'éducation interculturelle qui sont présentés de façon diffuse tout au long du projet éducatif. Certains domaines d'intervention se prêtent davantage à notre problématique, tel que la présentation de la clientèle, les besoins des enfants, les valeurs, l'alimentation, le langage et les interventions.

◆ Sur les 19 CPE interrogés, 12 d'entre eux prévoient entamer le processus de production d'orientations relatives à l'éducation interculturelle. La majorité d'entre eux (8/12) desservent une clientèle immigrante qui représente plus de 50% de leur clientèle totale. Chez les 7 CPE qui ne prévoient pas produire de document, 4 affichent une concentration ethnique inférieure à 50% de leur clientèle. Ces données semblent démontrer qu'une relation pourrait exister entre la densité ethnique d'un CPE et la décision de vouloir produire un énoncé ou un document visant à faciliter l'intégration d'une clientèle immigrante.

◆Concernant les domaines d'intervention que les 12 CPE envisagent aborder dans une politique interculturelle future, aucun CPE n'a précisé vouloir rédiger quelqu'énoncé que ce soit au sujet de l'aménagement des aires de jeux (0/12). La communication avec les parents reste le domaine d'intervention le plus privilégié (4/12). Le quart de ces CPE souhaiterait que la multiethnicité soit abordée dans tous les domaines d'intervention de leur politique interculturelle.

◆L'analyse de contenu du projet novateur révèle que le vocabulaire le plus souvent utilisé relève du courant de l'interculturalisme. Aussi, la majorité des CPE qui sont favorables à l'adoption d'une politique interculturelle (7/12) optent pour une gestion de type interculturelle. De plus, 4 CPE sur 12 adoptent une gestion de la diversité davantage associée au multiculturalisme.

◆Parmi les 7 CPE qui ne projettent pas d'écrire un énoncé de politique interculturelle, 3 d'entre eux ont plus souvent utilisé un vocabulaire se rapportant au courant compensatoire; 2 CPE adoptent une gestion de la diversité qui relève de l'éducation civique et un seul CPE est associé au courant antiraciste.

◆Tout comme le CPE novateur, le fait de vouloir répondre à un besoin stimulerait la majorité des CPE (8/12) à rédiger des orientations relatives à l'éducation interculturelle. Tous les CPE interrogés (12/12) ont spontanément témoigné en faveur de l'importance de construire ce projet en équipe.

◆Le CPE novateur souligne que la qualité de leur service est en partie liée à leur projet éducatif, car il permet une certaine cohérence interne à l'intérieur du CPE. Avant l'implantation du projet, on signale qu'il n'y avait pas de point de convergence et que c'était chacun pour soi. Depuis l'implantation, le personnel adhère à une même philosophie de base. La plupart des 12 CPE associent le projet interculturel à une fonction davantage opérationnelle (9/12). Le fait que le projet soit écrit faciliterait l'atteinte des objectifs en matière d'intégration. Aussi, le point de référence commun sur la question serait de cette façon plus tangible et moins discutable pour tous les acteurs impliqués.

6.2.Apport théorique

Dans un premier temps, il paraît intéressant de situer l'apport théorique général de ce mémoire en reconsidérant les principaux enjeux de notre problématique. Notre expérience sur le terrain permet maintenant d'affirmer qu'il existe un désir certain d'intégrer les nouveaux arrivants. On peut également percevoir l'impact que *l'Énoncé de politique en matière*

d'immigration et d'intégration du MCCI (1990) a eu sur l'adaptation des CPE à la diversité ethnoculturelle de leur clientèle. De ce fait, la plupart des CPE interrogés sont conscients de leur rôle face à l'intégration des familles immigrantes. Que ce soit sur le plan de l'alimentation, de l'habillement, de l'hygiène ou des valeurs éducatives, nous avons constaté que plusieurs ajustements se font dans la routine pour le bien être de l'enfant. La question de la langue reste effectivement plus problématique. Tout comme la plupart des auteurs qui s'expriment sur le sujet, notre expérience de recherche confirme que la majeur partie du problème ne se situe pas tellement au niveau de la relation entre l'enfant et l'éducatrice, mais plutôt du côté de la communication avec les parents. Aussi, l'expérience concrète de certains CPE, tel que présenté dans le premier chapitre de ce mémoire, fait ressortir que l'adoption de valeurs associées à l'éducation interculturelle à l'intérieur du programme du CPE reste un indicateur garant de la qualité de l'intégration de la clientèle immigrante de ce service. Dans ce même ordre d'idée, l'analyse de nos résultats révèle que la majorité des CPE intéressée à produire une politique interculturelle favorise une gestion de la diversité qui s'articule autour de valeurs davantage associées au courant de l'interculturalisme.

Dans un deuxième temps, afin de déterminer jusqu'à quel point les conditions facilitantes et les limites identifiées à cet égard confirment/infirment-elles la littérature relative au changement en éducation?, nous tenterons de dresser un portrait global à la fois des CPE en faveur d'une politique et de ceux qui ne veulent pas s'investir dans un tel processus. Pour ce faire, nous dégagerons les caractéristiques communes à chacun des deux groupes et nous confronterons ces traits à la littérature qui oriente ce travail en matière de stratégie de changement en éducation.

D'une part, les 12 entrevues effectuées auprès des CPE qui aimeraient s'investir dans la production et la mise en place d'une politique interculturelle ainsi que le CPE novateur nous permettent d'émettre certains constats concernant : la motivation à écrire un projet, les domaines d'intervention abordés par la politique, la gestion de la diversité et le processus de rédaction. Le tableau qui suit permet de faire ressortir les caractéristiques communes à ce groupe tout en soulignant les concepts théoriques sous-jacents à ces données.

Tableau XI : Caractéristiques communes aux 13 CPE en faveur d'une politique interculturelle

Thèmes abordés lors des entrevues	Les résultats de la recherche	Les concepts théoriques liés au projet éducatif
MOTIVATION	-Le projet serait rédigé dans le but de répondre à un besoin (9/13)	-Les politiques éducatives décentralisées qui relèvent d'initiatives locales sont liées au concept de changement et visent à mieux répondre aux besoins du terrain (Dutrecq ds Demailly, 2001). -Une concentration ethnique à la hausse pourrait justifier ce besoin inhérent à une collectivité. -Bouvier (1995) parle d'une stratégie de changement basée sur la résolution de problème qui part d'un besoin.
DOMAINE	-La communication avec les parents constitue un enjeux important de la	-Selon Besençon et al. (2000) il faut choisir une stratégie de changement susceptible de convaincre tous les acteurs.

D'INTER-VENTION	politique interculturelle (4/13) -Tous les domaines d'intervention y sont privilégiés (5/13)	-Dans une perspective systémique, il faut considérer le développement de l'enfant comme étant le fruit d'interactions constantes entre les divers systèmes que constituent la famille, l'environnement humain construit, l'environnement culturel et social et l'environnement naturel, physique et biologique (Hearron, 2003).
GESTION DE LA DIVERSITÉ	-Le vocabulaire le plus souvent utilisé relève du courant de l'interculturalisme (8/13)	-L'encouragement au pluralisme, la réduction de la culture à quelques valeurs dont certaines sont négociables et l'ouverture sur d'autres mondes et d'autres contextes seraient des éléments propices aux changements dans une organisation (Besençon et al., 2000).
PROCESSUS DE RÉDACTION	-Le projet résulterait d'un travail d'équipe (13/13)	-L'établissement d'une culture oraganisationnelle unifiée reste une condition garante de l'implantation d'une politique (Gustin, 2001; Trowler, 1998). -Selon Bellard (1994), le projet aurait comme effet d'assurer l'engagement unanime de tous les acteurs pour favoriser la continuité des apprentissages, de fixer les modalités de l'évaluation et de communication avec les familles, de déterminer les besoins en actions partenariales et de formuler les besoins de

		l'équipe en formation continue.

Les résultats présentés ci-dessus nous indiquent que les 13 CPE concernés présenteraient des caractéristiques favorables au changement organisationnel en matière d'éducation interculturelle. En effet, dans leur définition commune d'un projet, on comprend qu'il devra intéresser tous les partenaires. Dans ce même ordre d'idée, l'enjeu concernant le risque du rapport de forces liées au pouvoir dans une organisation hiérarchique est, sans doute, réduit par le style de gestion participative privilégiée par ces CPE. Ainsi, le travail par comité diminuerait la gestion et augmenterait l'action. Enfin, pour reprendre les paroles d'Abdallah-Pretceille (1986), ces CPE semblent destinés à *utiliser la pédagogie interculturelle comme un des leviers possibles de l'action éducative.*

D'autre part, les résultats recueillis auprès des 7 CPE qui ne croient pas en l'importance du projet interculturel pour relever les défis de l'intégration d'une clientèle pluriethnique ne permettent pas de dégager clairement des caractéristiques communes. Lorsque les personnes interrogées affirmaient ne pas vouloir s'investir dans la mise en place d'un projet interculturel, elles justifiaient leur position, puis l'entrevue se terminait. Les informations cumulées à leur égard étant plus restreintes, il semble difficile d'établir un portrait type. Toutefois, nous pouvons affirmer qu'aucun de ces CPE affiche une tendance à gérer les défis liés au pluralisme selon le courant de l'interculturalisme. Aussi, la problématique touchant l'intégration de l'enfant semble surpasser l'intérêt pour celle concernant l'intégration de l'enfant immigrant. Dans cette perspective, on n'accepte pas de dissocier l'enfant immigrant de l'enfant.

Dans la mesure où l'on aurait voulu élaborer un portrait type de ces 7 CPE, il aurait été intéressant de recueillir davantage de données à leur sujet. Ainsi, certaines caractéristiques pourraient être éventuellement mesurées dans la poursuite de notre objectif de recherche. Dans un premier temps, le fait que l'immigration soit définie comme un phénomène nouveau au plutôt ancien, dans le quartier où évolue le CPE, pourrait sûrement révéler quelques indices pertinents quant à la position du CPE face à la décision d'écrire ou non une politique. Deuxièmement, des données relatives au roulement du personnel du service de garde pourraient également être compilées. À ce sujet, Trowler (1998) mentionne l'importance de créer un environnement stable pour assurer la réussite de l'implantation d'une politique. Dans un dernier temps, des indices relatifs à la scolarisation des parents et à leurs aptitudes langagières pourraient être recueillis afin d'en déterminer l'influence sur l'attitude du CPE à vouloir s'engager dans un projet interculturel.

6.3.Prospective

Bien que cette recherche témoigne de la véritable expérience d'un seul CPE quant à l'implantation de son projet éducatif incluant des énoncés relatifs à l'éducation interculturelle, l'ensemble des données recueillies fait tout de même ressortir l'intérêt des équipes de CPE à réfléchir sur la question. Que leur position soit favorable ou non à l'implantation d'une politique, toutes les équipes d'éducateurs ont évoqué au moins un défi quotidien du vivre ensemble dans une organisation pluraliste. Quel que soit le courant qu'ils privilégient, les CPE consultés pour cette recherche affichent une préoccupation certaine à l'égard de leur clientèle immigrante. Toutefois, la structure même des CPE a évolué si rapidement au cours des dernières années que la gestion d'un centre prend souvent racine dans une culture de l'action plutôt que dans celle de l'écrit. Ainsi, il serait intéressant de revoir les questions posées dans le cadre de cette recherche

dans quelques années, afin de vérifier comment les pratiques ont évoluées au sujet de la culture de l'écrit. Il faudrait également explorer jusqu'à quel point l'intérêt des responsables et des équipes des CPE pour la question de l'intégration se traduit sous d'autres modes de diffusion.

Enfin, les résultats de cette recherche pourraient éventuellement être enrichis par la poursuite de notre objectif à l'aide, cette fois, de nouvelles pistes méthodologiques. Les propos de parents immigrants pourraient être recueillis afin de comprendre comment ils aimeraient être accueillis, eux et leurs enfants, dans un CPE. Ils pourraient ainsi juger eux-même la nature de l'impact d'une politique interculturelle. Idéalement, pour mesurer de façon efficace le véritable impact d'une politique interculturelle sur l'intégration d'une clientèle immigrante, il serait aussi pertinent de suivre plusieurs équipes novatrices à différents moments de l'implantation de leur projet.

Même si notre recherche s'appuie presque uniquement sur des entrevues basées sur l'anticipation des responsables de CPE à s'engager dans l'élaboration d'une politique et leurs perceptions à cet égard, leur participation aura permis de formuler leurs besoins et de pousser leur réflexion dans le domaine de l'intégration d'une clientèle immigrante. Ce travail de sensibilisation et de réflexion aura ainsi contribué à mieux fonder, au plan théorique et pratique, les bases du mieux vivre ensemble dans les CPE multiethniques.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (1986). *La Pédagogie interculturelle*, Paris, Hachette, 236p.

Barette, C., E.Gaudet, D. Lemay. (1995). *Guide de communication interculturelle*. Éd. ERPI, Montréal.

Bellard, D. (1994). *Imaginer élaborer, vivre son projet. Le projet d'école, utopie ou réalité*. Les pratiques de l'éducation. Édition Nathan pédagogie.95p.

Bernhard, J.K., M.-L. Lefebvre (1998). *Les parents d'origine migrante et les services de garde pour la petite enfance au Canada*. Dans L.S. Éthier et J. Alary (dir.) *Comprendre la famille.* Actes du 4e symposium québécois de recherche sur la famille. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Berthelot, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation.* 2ième ed. Centrale de l'enseignement du Québec et Les Éditions coopératives Albert Saint-Martin de Montréal.187p. CHAPITRES 3-4-5

Berthiaume, D. (1995). Mémoire présenté pour la Garderie Autour du monde. *Une école qui colle : états généraux sur l'éducation*. Montréal : La Garderie,15 p. [Catalogue / MFE]

Besençon, P.-A., Pasquini, R. et Petitpierre, C. (2000). *Innovation et vie des établissements scolaires. Compétences et rôles des acteurs.* Cahiers de la section des sciences de l'éducation, no. 93-94. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 375p. (Ch.1-3-4)

Bouvier, A. (1995). *Management et projet des établissements scolaires. Former, organiser pour enseigner*. Hachette Éducation, Paris, 271 p.

Bourguignon, A., Ciceri, C., Lefèbvre, M-L., Mc Andrew, M. (2004*). L'accueil et l'intégration des enfants immigrants ou de familles immigrantes dans les services de garde : une recension des écrits au Québec, au Canada et dans d'autres sociétés.* Rapport présenté au Ministère de la famille et de l'enfance.

Bourque, R. (1989). *Guide d'animation en relations interculturelles dans les services sociaux. Relations entre les parents et les services de soutien à la famille.* Comité des relations interculturelles dans les services sociaux. Reproduction : Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration du Québec.

Carignan, P. (1997). *Intervention en milieux défavorisés et pluriethniques : le point de vue des services à la famille et à l'enfance.* Dans F.V. Tochon (dir.) *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieu défavorisés et pluriethniques.* Presses de l'Université de Montréal, Université de Boeck (p.113-150)

CCCI. (1993). *La gestion des conflits de normes par les organisations dans le contexte pluraliste de la société québécoise : Principes de fond pour guider la recherche d'accommodement raisonnable.*

Conseil Supérieur de l'Éducation. (1996). *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action.* Québec.

Demailly, L. (Éd.). (2001). *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*. Édition De Boeck Université. (ch.1, 3, 4, 8)

Ditisheim, M. (1990). *Multi-ethnies…multi-garderies :L'intégration des enfants immigrants dans les garderies*. Petit à Petit, vol.8, no6, mars (p.7-12)

Dotsch, J. (1994). *Garde à l'enfance et nouveaux arrivants*. Interaction, vol.8, no2, été.

Drolet, C. (1993). *L'éducation interculturelle dans les services de garde, pour en savoir plus : recueil de texte et inventaire des ressources.* Montréal : Office des services de garde à l'enfance, Direction des communications, de la recherche et du développement, 112p.

Drolet, C. (1994*). S'adapter à la diversité.* Petit à Petit, mars-avril (p.8-10)

Fahlman, R., V. Rhomberg, Alao, et al., Smith, A., M.Gold, WMDS, H. Field. (2002). *Cuisiner dans les services de garde.* Interaction, vol.14, no.3, Automne (p.26-37).

Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (1991/1996). *Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde.* FSGE.

Gagné, M. et Chamberland, C. (1999). *L'évolution des politiques d'intégration et d'immigration au Québec*. Dans M.Mc Andrew, A.C.Decouflé et C.Ciceri (dir.) *Les politiques d'immigration et d'intégration au Canada et en France : analyses comparées et perspectives de recherche*, Paris/Ottawa, Ministère de l'emploi et de la solidarité, CRSH (p.71-90).

Gouvernement du Québec, MCCI. (1993). *Gérer la diversité dans un Québec francophone, démocratique et pluraliste. Principes de fond et procédure pour guider la recherche d'accommodement raisonnable.*

Girouard, N. (1998). *Processus de socialisation et éducation interculturelle des enfants d'âge préscolaire à la garderie*. Sciences et comportement, vol.26, no2, p.93-106.

Goiri, R. (1994). *Multiculturalisme. Plus que du symbolisme.* Interaction, Vol.8, no.2, été.

Gustin, A. (2001). *Management des établissements scolaires. De l'évaluation institutionnelle à la gestion stratégique.* Édition De Boeck Université. 179p.

Hearron, P. F., Hildebrand, V. (2003). *Management of child development centers.* Fifth Edition. Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey, 442 p. (Ch.3-5)

Jacques, M. (1989). *Socialisation de l'enfant de famille immigrante : l'importance de la communication famille-garderie.* Apprentissage et socialisation, vol.12, no. 4, p.217-225.

Jonnaert, P. (2000). *De l'intention au projet. 3ième édition*. De Boeck Université ed. Bruxelles, p.143.

Kaiser, B., S. Rasminsky. (1999). *Relations*. D'après les documents de recherche du projet « Partenaires pour la qualité ». Ottawa : Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

Labrosse, M. J. (s.d.). *À la garderie Autour du Monde, l'intégration passe par le respect de l'enfant et de ses parents.* Petit à Petit, vol.10, no.6 (p.9-11)

Labrosse, M. J. (s.d.). *Les services de garde et l'intégration des immigrants.* Petit à Petit, vol.10, no.3 (p.13-14)

Lajoie, C. (2002). *Apprentissage du Français chez les enfants allophones et qualité du Français en service de garde.* (Rapport synthèse non publié). Regroupement des Centres de la Petite Enfance de l'Île de Montréal.

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

Leblanc, M. Direction des services aux communautés culturelles et École montréalaise, Ministère de l'Éducation. (2000). *Démarche de projet.* Cahier instrumental. Gouvernement du Québec, 49p.

Lescop, F. (1993). *L'interculturalisme en service de garde.* Petit à Petit, vol.12, no. 2, p.10-13.

Mc Andrew, M., Tessier, C. (2001). « L'éducation à la citoyenneté », dans Gohier, C., Laurin, S. (Dir.), *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale un espace à redéfinir*. Les éditions logiques, p.319-342.

Mc Andrew, M. (1995). *"Multiculturalisme canadien et interculturalisme québécois. Mythes et réalités »*, in M. Mc Andrew, O. Galatanu, R. Toussaint (Dir.), *Pluralisme et éducation. Politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du sud. L'apport de l'éducation comparée*, tome 1, Montréal/Paris, Les Publications de la faculté des sciences de l'éducation/Association francophone d'éducation comparée, p.33-51.

Ministère de l'éducation. (1998). *Une école d'avenir.* Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation. (2000a). *Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme défini en objectifs et en standards.* Gouvernement du Québec : Direction de l'enseignement collégiale.

Ministère de l'éducation. (2000b). *Technique d'éducation à l'enfance.* Programme d'étude 322A0. Gouvernement du Québec : Direction de la formation professionnelle et technique.

Ministère de la famille et de l'enfance. (1997a). Programme éducatif des Centres de la petite enfance. Gouvernement du Québec.

Ministère de la famille et de l'enfance. (1997b). *La politique familiale.* Gouvernement du Québec.

Ministère de la famille et de l'enfance. (1999). *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance.* Gouvernement du Québec.

Ministère de la famille et de l'enfance. (2000). *Les exigences de formation des éducatrices et des éducateurs à l'enfance.* Gouvernement du Québec.

Ministère de la famille et de l'enfance. (2001). *Planification stratégique* 2001-2004. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. (2003a). *Situation des centres à la petite enfance et des garderies au Québec en 2002.* Analyse des rapports d'activités 2001-2002 soumis par les services de garde. Direction des programmes à l'enfance et à la jeunesse. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. (2003b). *Service de garde, parents / professionnels*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. (2004a). *Centres de la petite enfance. Règles budgétaires pour l'année 2003-2004*. Gouvernement du Québec. Bibliothèque nationale du Québec. (web MESSF)

Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. (2004b). *Échelle d'observation de la qualité éducative; Les services de garde en installation pour les enfants de 18 mois ou plus.* Gouvernement du Québec. Bibliothèque nationale du Québec. (web MESSF)

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. (1990a). *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration : Au Québec pour grandir ensemble.* Gouvernement du Québec.

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. (1990b). *L'intégration des immigrants et des Québécois des communautés culturelles : document de réflexion et d'orientation.* Gouvernement du Québec.
MRCI. (2003). Plan stratégique 2002-2004. Gouvernement du Québec.

Monastesse, S. (1993). *Guide d'évaluation participative de projet.* Rapport d'activités. Maîtrise UQAM. 177 p.

Office des services de garde à l'enfance. (1991). Mémoire présenté à la Commission parlementaire sur l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration : *Au Québec pour bâtir ensemble.* Québec, Assemblée nationale.

Offices des services de garde à l'enfance. (1994). *Enquête sur la diversité ethnoculturelle dans les services de garde en garderie et en milieu familial, et dans les agences de la région de Montréal.* Gouvernement du Québec.

Pagé, M. avec la coll. De J. Provencher et D. Ramirez. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles multiethniques.* Québec, CSE.

Panculescu, G. (2001). *Intégration des parents et des enfants immigrants dans les centres de la petite enfance.* Travail dirigé en éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 82p.

Paquette, C. (1991). *Éducation aux valeurs et projet éducatif.* L'approche. Éditions Québec/Amérique.

Paquette, C. (1996). *Vers un projet éducatif nouveau.* Vie pédagogique, no.100, sept.-oct., (p.37-41).

Paquette, C. (1997). *Mettre en place un projet éducatif pédagogique et moderne [2e partie] : La grammaire du changement en profondeur.* Vie pédagogique, no.104, sept.-oct., (p.20-26).

Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer.* Ed. De Boeck Université. 337p.

Schoeb, F. (1995). *Les écoles en projet… Ressemblances. Différences. Rapport de recherche sur le projet éducatif des écoles francophones des commissions scolaires catholiques du Québec.* Centrale de l'enseignement du Québec en collaboration avec la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires et la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec. 41p.

St-Hilaire, L. (1997). *L'éducation à la communication interculturelle et le projet éducatif d'écoles secondaires francophones montréalaises.* Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, 150p.

Trowler, P. (1998). *Education Policy. : A policy sociology approach.* The Gildredge Press Ltd. 147p.

Underhill, C. (1998). *Parlons multilinguisme.* Numéro spécial : Éducation non-discriminatoire. Interaction, FCSGE, été, (p.16-17)

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation*. 2ième édition. De Boeck Université. 502p.

Van Haecht, A. (1998). *Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques?* Ds Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation. No.1. *L'éducation, l'État et le local.* De Boeck Université. 199 p.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire d'exploration

Cher responsable de CPE,

Bonjour!

La présente vise à solliciter votre aide quand à la réalisation d'une recherche portant sur l'éducation interculturelle dans les services de garde. Seulement **15 minutes** de votre précieux temps pourrait contribuer grandement à l'avancement de mon mémoire de maîtrise.

Depuis l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration (MCCI, 1990), bien des efforts ont été déployés dans le milieu des services à la petite enfance, afin de s'adapter à la diversité. Plusieurs CPE ont su adapter leur action éducative quotidienne aux nombreux défis posés par l'intégration des enfants et des familles issues de l'immigration. Toutefois, l'expérience du monde scolaire révèle que le projet éducatif constitue un outil important pour assurer la cohérence entre la philosophie éducative valorisée par un milieu donné et l'action qu'elle inspire dans les gestes posés au quotidien.

Malheureusement, les orientations locales ou toutes autres missions éducatives écrites, entreprises par les CPE montréalais, n'ont fait l'objet d'aucune analyse en profondeur sous l'angle de l'éducation interculturelle. C'est dans un tel souci de comprendre comment la mise en œuvre de l'éducation interculturelle est prise en compte dans la gestion et la culture interne du CPE qu'il devient pertinent de se questionner sur :

Le rôle de l'adoption d'orientations relatives à l'éducation interculturelle dans l'intégration des enfants issus de l'immigration et de leur famille au sein des CPE montréalais.

Afin de coller davantage cette recherche au terrain, nous nous proposons d'explorer la problématique auprès des CPE en installation et ce, par l'intermédiaire d'un questionnaire d'exploration confidentiel contenant seulement **4 questions**. Votre collaboration nous permettra d'identifier les Centres de la Petite Enfance montréalais qui ont adopté des orientations locales écrites visant à faciliter l'intégration de leur clientèle immigrante.

☺ Merci de votre collaboration ☺

⟐ Questionnaire

●**Veuillez noircir le cercle (O) correspondant à votre réponse :**

1) **À quel pourcentage correspond le nombre d'enfants issus de l'immigration et de leur famille dans votre CPE ? (première ou deuxième génération)**

   O moins de 25 %
   O entre 25 et 50%
   O entre 50 et 75%
   O plus de 75%

2) **À quel pourcentage correspond le nombre de parents issus de l'immigration dans votre conseil d'administration? (CA)**

   O moins de 25 %
   O entre 25 et 50%
   O entre 50 et 75%
   O plus de 75%

3) **À quel pourcentage correspond le nombre d'éducateurs issus de l'immigration travaillant dans votre CPE?**

   O moins de 25 %
   O entre 25 et 50%
   O entre 50 et 75%
   O plus de 75%

4) Avez-vous adopté certaines orientations écrites <u>(politique interculturelle, projet éducatif, document d'orientations locales)</u> pour faciliter l'intégration des enfants issus de l'immigration et de leur famille?

a) **O** OUI, nous avons adopté un document ou des énoncés d'un document s'apparentant à ceux mentionnés ci-dessus.

☞ Pourriez-vous spécifier le nom exact de ce document :

_____

☞ Pourriez-vous expliquer brièvement les motivations qui vous ont poussé à adopter un tel document :

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

☞ Croyez-vous qu'il serait possible de nous faire parvenir une copie de ce document afin de pouvoir en analyser le contenu?

O OUI **O** NON

b) **O** NON, nous ne possédons aucun document qui ressemble à ceux mentionnés ci-dessus.

☞ Pourriez-vous mentionner les raisons qui font que vous n'ayez pas adopté un tel document?

_____
_____
_____
_____
_____

Invitation

Vous êtes invités à contribuer davantage à cette recherche en participant à une éventuelle entrevue au sujet de l'impact de l'adoption d'une politique interculturelle dans un CPE (ou tout document s'y apparentant). Seriez-vous intéressé à participer à l'entrevue qui se déroulerait au cours du mois de février 2004?

O OUI, je serai disponible pour une éventuelle entrevue.
O NON, je ne serai pas disponible pour une éventuelle entrevue.

☺ *Merci beaucoup d'avoir collaboré à mon mémoire de maîtrise en m'accordant votre précieux temps. Il sera possible de consulter les résultats de cette recherche à la bibliothèque de l'Université de Montréal d'ici l'automne 2004. De plus, une copie sera également disponible au centre de documentation du regroupement des CPE de l'île de Montréal.*

Annie Bourguignon
Étudiante à la maîtrise
Faculté d'éducation
Département d'administration

Annexe 2 : Indicateurs reliés aux domaines d'intervention

Politique

1. Dans l'élaboration de la politique, fait-on clairement mention d'un engagement face à la réalité multiculturelle?

Discipline

2. Votre politique sur la discipline reconnaît-elle et reflète-t-elle les valeurs et les pratiques des différentes cultures représentées par les familles de la garderie (en ce qui concerne, par exemple, l'expression artistique, l'agressivité ou la compétition)? Vos attentes par rapport au comportement des enfants reflètent-elles la diversité des cultures?

Personnel

3. Embauchez-vous des personnes qui sont représentatives des cultures, des races, des valeurs, des milieux sociaux, des religions et des langues des familles de la garderie?

4. Les membres du personnel de la garderie ont-ils tous les mêmes possibilités d'avancement, et ce, indépendamment de leur race, de leur religion ou de leur sexe?

5. Les fêtes religieuses des membres du personnel et les restrictions alimentaires qu'elles entraînent sont-elles respectées, et ce, sans qu'ils en soient pénalisés?

Routines

6. Lors de l'inscription, l'entrevue permet-elle de recueillir des renseignements sur l'éducation des enfants? Certaines différences culturelles peuvent avoir des influences dans les domaines suivants :

a) Les repas : L'enfant est-il encore allaité? Est-il nourri à la cuillère? Utilise-t-il une fourchette à la maison? À quelle température ou à quelle consistance l'enfant est-il habitué? Mange-t-il épicé?

b) La propreté : À quel moment la famille s'attend-elle à ce que l'enfant soit propre? Cela correspond-il aux attentes de la garderie? À la toilette, a-t-il appris à se laver ou à s'essuyer? Doit-il se servir d'une main spécifique pour s'essuyer?

c) La sieste : L'enfant doit-il être bercé pour s'endormir? A-t-il besoin d'une bouteille? Exige-t-il la présence d'une personne adulte couchée avec lui? À la maison, l'enfant dort-il seul? Va-t-il au lit en même temps que toute la famille (ce qui pourrait influencer l'heure ou la durée de sa sieste)?

d) Les périodes de transition : De quelle façon l'enfant s'habille-t-il à la maison? Est-il encouragé à s'habiller seul? Sait-il se tenir patiemment pendant qu'on l'habille? De façon générale, l'encourage-t-on à être patient?

7. Reconnaît-on qu'il n'y a pas une seule et unique façon d'éduquer un enfant; que tous les parents aiment leur enfant et qu'ils veulent son bien. L'information recherchée auprès des parents reflète-t-elle cette façon de penser?

8. Adaptez-vous vos routines de façon à répondre aux besoins de l'enfant ayant des habitudes familiales différentes de celles de la garderie?

9. S'il n'est pas possible de répondre aux attentes de la famille, leur en explique-t-on les raisons avec respect? Cherche-t-on à trouver un compromis? (Par exemple, on peut nourrir un enfant à la cuillère pendant la période de séparation pour ensuite l'encourager gentiment à se nourrir lui-même) Lorsque vous prenez ces décisions, cherchez-vous à répondre aux besoins de l'enfant ou à vos propres besoins?

La communication avec les parents

10. Planifie-t-on des rencontres d'information avec tous les parents de la garderie?

11. Les familles sont-elles encouragées à participer à la gestion de la garderie? Fournissez-vous des alternatives à leur participation, si elles ne se sentent pas encore tout à fait à l'aise dans le milieu, si elles s'expriment mieux dans une langue autre que le français ou si elles ont des obligations familiales ou professionnelles qui les retiennent pendant la journée?

12. Les règlements et les différents modes de communication tiennent-ils compte du fait que d'autres membres de la famille peuvent agir à titre de «parent» de l'enfant?

13. Collaborez-vous avec les familles de façon à fournir des services de traduction et d'interprétation dans vos communications écrites et lors des rencontres? Tenez-vous compte du fait que plusieurs adultes dans notre société sont des analphabètes fonctionnels, indépendamment de la langue? Conséquemment, vous servez-vous de modes de communication autres que les messages écrits?

14. Les rencontres avec les parents se tiennent-elles à des heures qui correspondent vraiment aux besoins des familles? Y servez-vous de la nourriture? Convient-elle à tous? Y a-t-il un service de gardiennage? Les interprètes permettent-ils à tous les membres de la famille de comprendre et d'être compris? Les familles ont-elles vraiment un droit de regard sur l'ordre du jour?

15. Le personnel se comporte-t-il de la même façon avec toutes les familles à leur arrivée et à leur départ? Le personnel accepte-t-il les invitations de toutes les familles et de toutes les communautés ou seulement de celles qui partagent leur culture, leur classe sociale ou leur langue?

16. Votre garderie peut-elle diriger les familles vers d'autres ressources appropriées qui seraient, par exemple, familières avec leur langue ou leur culture?

Programme des activités et aménagement des aires de jeux

17. Les poupées représentent-elles de façon appropriée les caractéristiques et l'habillement de femmes et d'hommes de différentes communautés culturelles?

18. Les enfants ont-ils à leur disposition des vêtements représentant diverses cultures (par exemple, des turbans, des kimonos, des chemises brodées, des saris?)

19. Trouve-t-on sur certains produits des étiquettes bilingues dans des langues autres que le français et l'anglais?

20. Peut-on voir ou se servir de productions artistiques ou artisanales provenant de différents groupes ethniques (par exemple, des boîtes, des peintures, des éventails ou des sculptures)?

21. Les images représentent-elles, de façon non sexiste, des hommes et des femmes dans des rôles non stéréotypés? Y voit-on les membres des deux sexes prenant soin des enfants?

22. Y a-t-il du matériel provenant de cultures diverses pouvant servir lors des jeux de rôles (des woks, des baguettes, un couscoussier)?

23. Enseigne-t-on des comptines et des chansons de différentes langues?

24. Les contes et les poèmes reflètent-ils différentes cultures?

25. Les films, diapositives ou photographies sont-ils exempts de préjugés fondés sur la race, le sexe, la classe, l'âge, la culture ou la taille?

26. Encourage-t-on les enfants à s'exprimer sur eux-mêmes et les autres? Que pensent-ils et que ressentent-ils?

27. Quand vous préparez les collations ou les activités culinaires, vous servez-vous de recettes d'origines culturelles diverses (tortillas, matzos ou rouleaux impériaux)?

28. Les enfants conservent-ils les recettes de ces collations dans un livre qu'ils ont eux-mêmes confectionné?

29. Les activités culinaires font-elles appel à tous les sens?

30. Lors des activités de classification et de dénombrement, utilise-t-on du matériel provenant de cultures différentes?

31. Lors des exercices de classification, les critères utilisés sont-ils variés et mettent-ils l'accent autant sur les ressemblances que sur les différences?

32. Les illustrations et les photographies montrent-elles plusieurs types d'habitations ou d'édifices caractéristiques de diverses communautés ou d'autres pays (pouvant servir d'exemples pour les jeux de construction)?

33. Les petits personnages des jeux sont-ils de races différentes? Y jouent-ils des rôles non-stéréotypés en fonction de leur race et de leur sexe?

34. Les enfants peuvent-ils jouer avec des instruments de musique d'origines culturelles diverses (des maracas, des tambours africains, etc.)

35. Enseigne-t-on aux enfants des danses provenant de cultures diverses?

36. Les activités d'expression corporelle ou les jeux font-ils appel à des musiques d'origines ethniques diverses?

37. Les enfants apprennent-ils des chansons de cultures différentes?

38. Les disques et les cassettes sont-ils représentatifs de différentes cultures?

39. Les livres sont-ils représentatifs de différents groupes culturels?

40. Y a-t-il des livres et des journaux en différentes langues dans votre coin bibliothèque?

41. Le matériel reflète-t-il le mode de vie d'aujourd'hui de gens de cultures différentes ou ayant des handicaps?

42. Les images et les photographies dans les livres ou sur les affiches sont-elles dénuées de tout stéréotype culturel, racial, sexuel ou autre?

43. Les enfants ont-ils l'occasion de pratiquer des formes d'artisanat d'autres groupes ethniques (poterie, fabrication de colliers ou de masques de carton)?

44. Utilisez-vous le matériel provenant de cultures diverses de façon appropriée en évitant de lui attribuer une fonction uniquement décorative (par exemple, les paniers tressés sont-ils placés dans le coin des arts plastiques ou dans le coin maison)?

45. Dans la salle, retrouve-t-on des autoportraits ou des photographies de femmes et d'hommes de différents groupes culturels dans des rôles non traditionnels?

Comité de parents et conseil d'administration

46. Les membres du comité de parents ou du conseil d'administration sont-ils représentatifs de la diversité culturelle, raciale et religieuse de votre garderie?

47. Les différents comités et le conseil d'administration cherchent-ils vraiment à instaurer un programme d'éducation interculturelle dans la garderie? La direction et le personnel partagent-ils cette préoccupation?

Tableau d'évaluation du programme d'éducation interculturelle en service de garde (Houston ds Drolet, 1993).

Annexe 3 : Questionnaires d'entrevue

L'adoption d'orientations relatives à la diversité culturelle par les CPE

CANEVAS D'ENTREVUE #1
Destiné au CPE novateur

INTRODUCTION

- Présentation de la recherche et de ses objectifs
- Objectifs et durée de l'entrevue
- Confidentialité
- Autorisation d'enregistrement
- Questions des personnes interrogées

RUBRIQUES DE L'ENTREVUE

- Les caractéristiques du CPE
- La description du document relatif à la dimension interculturelle
- La démarche entreprise
- L'impact de l'adoption du document
- Commentaires ou suggestions

I- LES CARACTÉRISTIQUES DU CPE

⌧**Objectifs** : introduire le sujet et faire commenter les données rapportées dans le questionnaire d'exploration.

⍰**Pourriez-vous me présenter un peu votre CPE?**

☞**Pistes** :
- le type de milieu
- le climat général
- la philosophie

⍰**Quelle place les personnes issues de l'immigration y occupent-elles?**

☞**Pistes** :
- la clientèle
- le personnel
- les parents impliqués au CA

II- LA DESCRIPTION DU DOCUMENT RELATIF À LA DIMENSION INTERCULTURELLE

⌧**Objectif** : retour sur l'analyse de contenu pour en vérifier son exactitude.

⍰**Pourriez-vous me décrire le document que vous avez adopté?**

☞**Pistes** :
- son nom (politique, orientation ou projet éducatif)
- sa date d'adoption
- les domaines d'intervention visés par le document (le personnel, les routines, les activités, l'aménagement des aires de jeux, la communication avec les parents)
- le modèle de gestion de la diversité préconisé (le multiculturalisme, l'interculturalisme, l'antiraciste, l'éducation civique)

III- LA DÉMARCHE ENTREPRISE

⌧**Objectif** : comprendre la démarche entreprise pour réaliser le projet.

⍰ **Quelles sont les motivations qui vous ont poussé à adopter une politique / des orientations interculturelles?**

Pourriez-vous expliciter la démarche entreprise pour rédiger le document?

☞ **Pistes** :
- l'identification des besoins
- les ressources consultées (les personnes, les documents…)
- les réunions d'équipe

Pourriez-vous commenter la mise en oeuvre du projet?

☞ **Pistes** :
- les craintes, les résistances, les difficultés engendrées par le processus
- l'implication du personnel et des parents
- le mode de diffusion

Pourriez-vous décrire l'étape de l'évaluation?

☞ **Pistes** :
- les critères prévus
- les moments choisis pour évaluer
- les évaluateurs

IV- L'IMPACT DE L'ADOPTION DU DOCUMENT

⌧ **Objectif** : cerner l'impact d'un tel document.

Avant l'adoption du document quels étaient les défis ou les problèmes auxquels votre CPE devait-il faire face? Qu'en est-il de ces défis ou problèmes depuis l'implantation?

D'après vous, quel rôle l'adoption de votre document a-t-il joué auprès de votre clientèle en matière d'intégration?

☞ **Pistes** :
- les fonctions du projet : production de sens, opérationnelle, sociale, de dynamisation et de formation (Chapitre 3 : page 45).
-

Comment pourriez-vous qualifier l'intégration des familles et des enfants immigrants avant et après l'adoption de la politique?

Recommanderiez-vous l'adoption d'un tel document à un CPE qui n'en possède pas? Pourquoi?

V- COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS

L'adoption d'orientations relatives à la diversité culturelle par les CPE

CANEVAS D'ENTREVUE #2
Destiné aux directeurs de CPE

INTRODUCTION

- Présentation de la recherche et de ses objectifs
- Objectifs et durée de l'entrevue
- Confidentialité
- Autorisation d'enregistrement
- Questions des personnes interrogées

RUBRIQUES DE L'ENTREVUE

- Les caractéristiques du CPE
- L'intégration au quotidien
- La position du CPE par rapport à l'adoption d'un document
- La démarche envisagée
- L'impact de l'adoption d'un document
- Commentaires ou suggestions

I- LES CARACTÉRISTIQUES DU CPE

⌧**Objectifs** : présenter le sujet et faire commenter les données rapportées dans le questionnaire d'exploration.

⍰**Pourriez-vous me présenter un peu votre CPE?**

☞**Pistes** :

- le type de milieu
- le climat général
- la philosophie

⍰**Quelle place les personnes issues de l'immigration y occupent-elles?**

☞**Pistes** :

- la clientèle
- le personnel
- les parents impliqués au CA

II- L'INTÉGRATION AU QUOTIDIEN

⌧**Objectif** : Déceler le modèle de gestion de la diversité préconisé (le multiculturalisme, l'interculturalisme, l'antiraciste, l'éducation civique) par le CPE.

⍰**Quels sont les défis auxquels votre CPE doit-il faire face quotidiennement ?**

☞**Pistes** :

-langage, alimentation, valeurs éducatives, hygiène, communication … par exemple…

⍰**De quelle façon arrivez-vous à vous adapter à ces « contraintes »?**

☞**Pistes** :

-éducatrices bilingues, menu spécial, ouverture, discussion, empathie, tolérance, dialogue, stabilité du personnel, formation, journal de bord pour communiquer avec les parents, journées spéciales, activité visant la découverte d'une autre culture…

⍰**Qu'est-ce qui dicte votre pratique lorsque vous devez vous adapter à de telles situations?**

☞**Pistes** :

-réunion hebdomadaire, programme d'éducation général, vision commune orale…

III- LA POSITION DU CPE PAR RAPPORT À LA PRODUCTION D'UN DOCUMENT

⌧**Objectif** : Comprendre les motivations du CPE par rapport à l'adoption d'une politique.

Si vous n'aviez aucune contrainte de temps ou de ressources, adopteriez-vous un tel document?

☞**Pistes** :

OUI

POURQUOI?

- cohérence interne, fixer nos valeurs, professionnalisme, logique éducative, guider notre pratique, répondre à nos besoins…

COMMENT?

- les domaines d'intervention visés par le document (le personnel, les routines, les activités, l'aménagement des aires de jeux, la communication avec les parents)

NON*(passer directement à la section V)*

POURQUOI?

- perte de temps, déconnecté de la réalité, ne fait pas partie de notre pratique, pas nécessaire, pourquoi l'écrire quand on peut le faire…

IV- LA DÉMARCHE ENVISAGÉE

⌧**Objectif** : Anticiper une démarche.

Comment envisagez-vous la production et la mise en place d'un tel document?

☞**Pistes** :

- l'identification des besoins
- les ressources consultées (les personnes, les documents…)
- les réunions d'équipe

Qu'est-ce qui pourrait freiner cette démarche?

☞**Pistes** :

- les craintes, les résistances, les difficultés engendrées par le processus
- l'implication du personnel et des parents
- le mode de diffusion

Verriez-vous la nécessité d'évaluer votre projet?

Pistes :
- les critères prévus
- les moments choisis pour évaluer
- les évaluateurs

V- L'IMPACT DE L'ADOPTION D'UN DOCUMENT

Objectif : Cerner les perceptions reliées à l'impact d'un tel document.

Qu'en serait-il des défis quotidiens que vous avez souligné au début de l'entrevue?

D'après vous, quel rôle l'adoption de votre document pourrait-il jouer auprès de votre clientèle en matière d'intégration?

Pistes :

- les fonctions du projet : production de sens, opérationnelle, sociale, de dynamisation et de formation (Chapitre 3 : page 45).

VI- COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS

Annexe 4 : Tableau de fréquences des codes

HU: CPE26-05-04
File: [C:\Documents and Settings\Vendelay Industries\My Documents\Annie\ATLASTI\backup of CPE02-06-04]
Edited by: Super
Date/Time: 04-06-22 21:13:12

Codes-Primary-Documents-Table

Code-Filter: All
PD-Filter: All

Primary

Doc

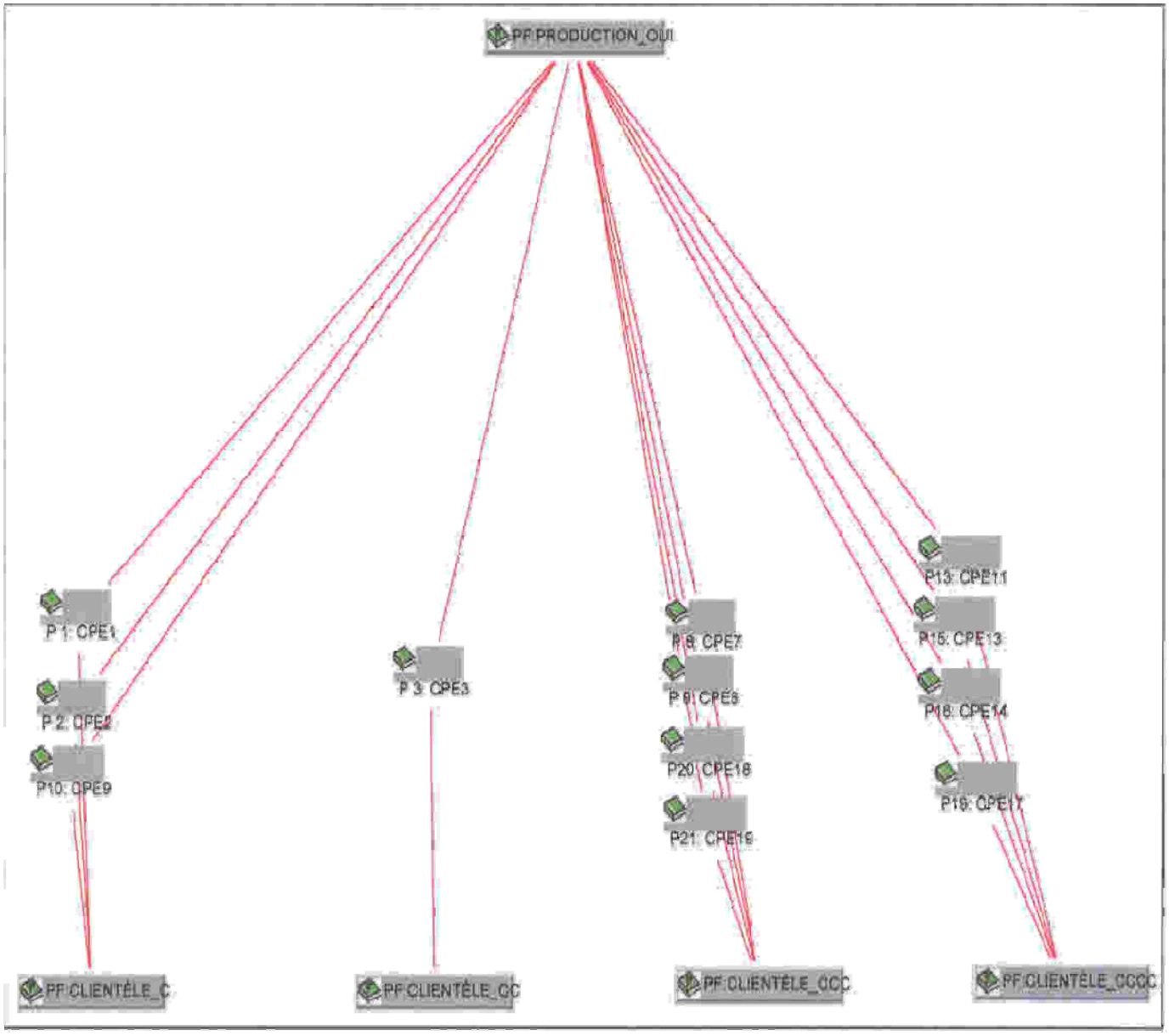
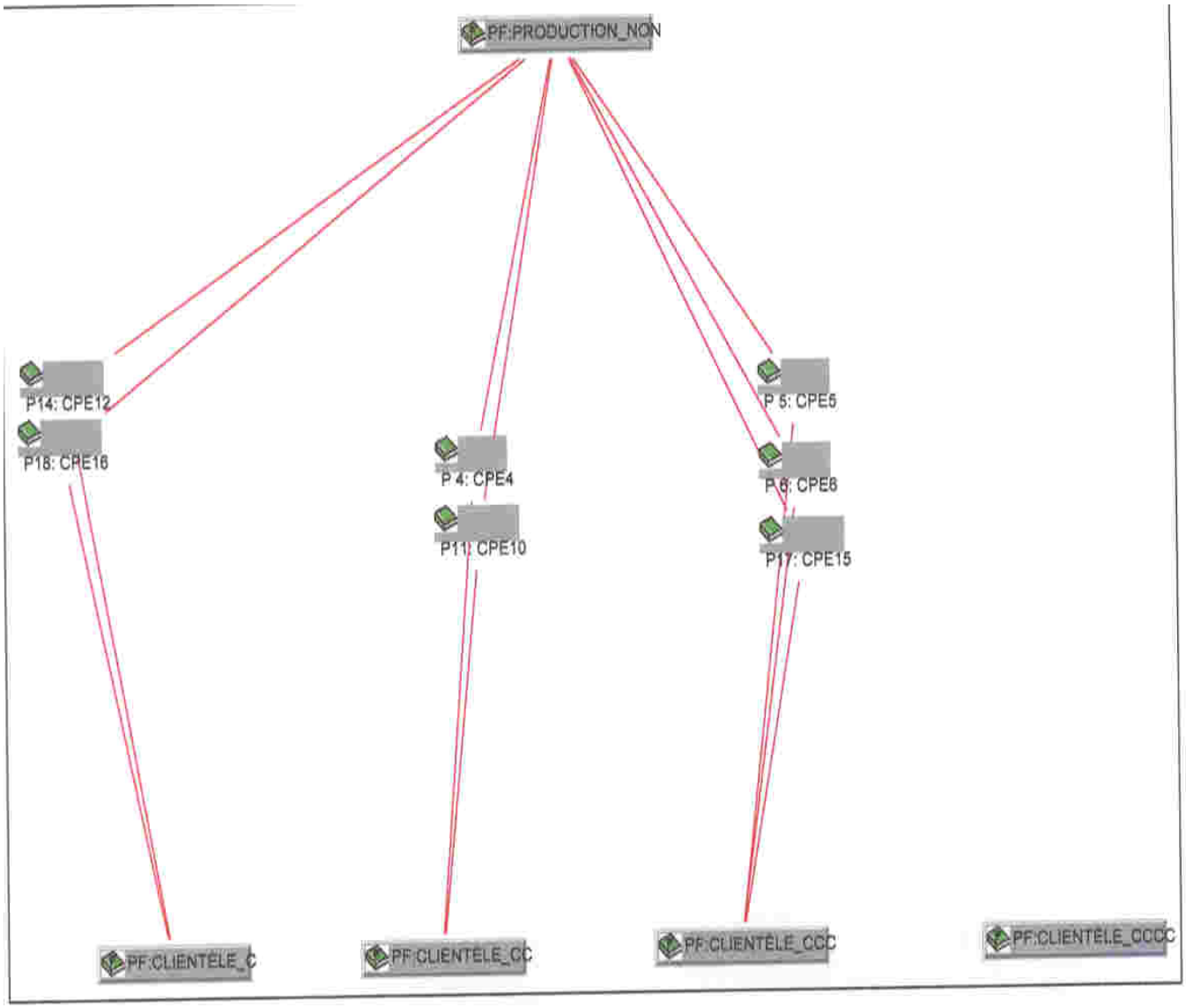
CODES	1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Totals
A1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	5
A2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
A3	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
AO	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	9
C%	2	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	7
CA%	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	9
CAA%	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	5
CAAA%	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
CAAAA%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
CC%	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
CCC%	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	7
CCCC%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	4
DI.activité	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
DI.aires	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DI.nesaispas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
DI.parent	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4
DI.personnel	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
DI.routine	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
DI.tout	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	4
DOC.plate-forme	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	6
DOC.politiquelinguis	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
DOC.programme messf	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	6
DOC.programme pédago	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
DOC.projet éducatif	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
DOC.régie interne	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ÉTAPE.besoin	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	5
ÉTAPE.ca	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	8
ÉTAPE.équipe	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	2	0	0	1	1	1	12
ÉTAPE.parents	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	8

ÉTAPE.ressource	0	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	1	9
ÉTAPE=évalue	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	7
FCT.dynamisation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
FCT.formation	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	7
FCT.opération	1	0	1	0	0	0	0	2	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	10
FCT.sens	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2
FCT.social	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	0	8
FREIN.aucun	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
FREIN.changement	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
FREIN.diffusion	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FREIN.parent	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FREIN.personnel	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
FREIN.ressource	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3
FREIN.tps	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	8
FREIN.valeur	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
GEST.anti	0	1	0	0	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	8
GEST.civique	0	0	0	4	5	0	0	0	2	1	0	0	0	0	2	0	3	2	0	0	19
GEST.compens	3	1	3	0	0	9	0	1	0	0	0	3	2	2	0	3	5	1	0	1	34
GEST.inter	1	6	1	2	2	1	5	4	3	2	0	2	0	12	5	0	0	0	7	2	55
GEST.multi	4	0	5	0	0	3	2	1	1	0	0	2	4	0	0	2	0	4	0	3	31
GESTION_DIVERSITÉ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IMnew	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
IMold	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
MOTIV.besoin	2	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	10
MOTIV.cohérence	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	7
MOTIV.éduc	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	3
MOTIV.guide	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
MOTIV.parent	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	6
MOTIV.personnel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
MOTIV.profession	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
MOTIV.valeur	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	5
NON.densité	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
NON.défis	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	7
NON.exclusion	0	0	0	1	2	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	8
NON.priorité	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	4
P%	2	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	9
PP%	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	3
PPP%	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4
PPPP%	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	4
PRATIQUE.casxcas	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	6
PRATIQUE.doc	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3
PRATIQUE.ethique	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
PRATIQUE.équipe	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	4
PRATIQUE.info	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	5
PRATIQUE.valeurs	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	4
PRODUC.non	0	0	0	2	2	2	0	0	0	3	0	0	2	0	0	2	2	0	0	0	15
PRODUC.oui	2	2	2	0	0	0	2	2	2	0	0	2	0	2	2	0	0	3	2	2	25

RÉSIDUS	21	11	15	16	12	17	25	11	11	19	0	14	5	7	10	11	18	8	9	14	254
Totals	**47**	**41**	**45**	**35**	**29**	**42**	**53**	**36**	**35**	**41**	**0**	**38**	**21**	**49**	**38**	**27**	**42**	**34**	**37**	**40**	**730**

Annexe 5 :Réseaux illustrant le lien entre la production d'un projet et la densité ethnique

PRODUCTION_OUI



PRODUCTION_NON