

Les parents d'origine migrante et les services de garde pour la petite enfance au Canada

Judith K. BERNHARD
Ryerson Polytechnic University, Toronto
Marie Louise LEFEBVRE
*Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal*

En contexte de migration, les difficultés économiques, l'isolement en l'absence d'un réseau de parenté élargi, le travail des femmes et les profondes mutations des rôles familiaux amènent de plus en plus de familles immigrantes à confier quotidiennement leurs enfants d'âge préscolaire à des services de garde. La présence récente de ces enfants issus de traditions familiales linguistiques, religieuses et culturelles différentes pose un problème majeur d'adaptation aux garderies canadiennes (Pence, 1997 ; Drolet, 1992). Pour mieux répondre à cette diversité de la clientèle enfantine, une enquête pancanadienne (Montréal, Toronto, Vancouver) a été conduite auprès des services de garde, des institutions de formation du personnel de garderie et des parents d'une dizaine de groupes ethniques minoritaires. Le terrain vise, après une analyse des caractéristiques et des pratiques du personnel des services de garde, à décrire la perception des parents migrants de la garderie, à comprendre leurs attentes face à l'intégration de leur enfant en milieu de garde et à identifier les situations qui leur semblent problématiques. L'analyse de ces données, par une meilleure connaissance des institutions de garde et une plus grande compréhension des familles migrantes, veut fournir les éléments de base nécessaires à un partenariat réel entre le personnel des garderies et les parents, partenariat déjà souhaité dans le réseau en général depuis une dizaine d'années (ICREF, 1986).

À l'heure actuelle, plus du tiers de la population canadienne se déclare de langue maternelle autre que française ou anglaise. Cette proportion se reflète sur les services de garde canadiens où les enfants de ces familles migrantes représentent en moyenne 30 % de la clientèle. À Montréal, d'après une étude de l'ancien Office des services de garde à l'enfance (OSGE, 1994), si 13 % des établissements préscolaires ne recevaient aucun enfant allophone, par contre, 17 % en comptaient plus de 50 %. Ces enfants parlaient à eux tous 64 langues maternelles différentes et 25 % d'entre eux n'étaient pas nés au Québec : c'est dire que la migration de leur famille datait de moins de cinq ans.

La présente étude visait à examiner comment le personnel et la direction des services de garde à la petite enfance traitaient cette problématique de la diversité. Elle voulait aussi recenser le point de vue des institutions qui assurent la formation des intervenantes et intervenants en milieu de garde et connaître le point de vue des familles qui utilisent ce service. Cette collecte de données auprès de l'ensemble des personnes qui interviennent dans le réseau devait permettre de dresser un portrait de leurs divergences et convergences. Le résumé présente les principaux résultats des divers volets de cette étude pancanadienne menée concurremment à Toronto, Montréal et Vancouver¹.

Dans le volet « **garderies** », des interviews ont été conduites auprès de la direction et du personnel de 77 garderies. L'ensemble des responsables et 199 éducatrices et éducateurs ont répondu à une entrevue sur questionnaire portant sur les bénéfices et les défis associés à la diversité. Elle visait aussi à vérifier jusqu'à quel point les intervenantes et intervenants se sentaient préparés à travailler avec des enfants et des familles de groupes minoritaires. Enfin, elle demandait de désigner deux enfants, l'un d'un groupe minoritaire (dit « enfant cible ») et l'autre du groupe majoritaire (dit « enfant pairé »), afin d'explorer la question des perceptions différentielles des forces et faiblesses de chacun selon son groupe d'appartenance (Ogilvy *et al.*, 1992).

Dans le volet « **famille** », 14 groupes d'une dizaine de parents d'origines ethnoculturelles différentes ont été invités à mettre en commun leur opinion sur les services de garde fréquentés par leurs enfants. Ces rencontres ont été conduites dans la langue maternelle des familles à partir d'une grille d'entrevue ciblant les attentes et les expériences des parents par rapport à la garderie fréquentée par leur enfant et à leurs relations avec le personnel

1. Cette recherche a été financée par Santé et Bien-être Canada dans le cadre du programme de soutien au développement des ressources humaines, programme des services à l'enfance (Child Care Initiatives Fund Program). Une bibliographie complète du projet est disponible auprès des auteurs du présent texte.

de ce service (Okagaki et Sternberg, 1993). Le terrain visait les familles d'arrivée récente (groupes latino-américain, asiatique, antillais) avec, dans chacune des métropoles canadiennes, un groupe-contrôle d'arrivée ancienne (Grecs à Toronto, Portugais à Montréal, Cantonais à Vancouver) et, à Montréal, un groupe de comparaison composé de parents de la majorité francophone.

Dans le volet « **institutions** », 78 responsables de cours et de programmes collégiaux ou universitaires de formation à l'intervention en milieu de garde ou d'éducation à la petite enfance ont accepté de répondre à une entrevue téléphonique. Le questionnaire utilisé leur demandait d'identifier, en tant que responsable de la formation, les problèmes, succès et difficultés d'insérer la problématique de la diversité dans les cours préparatoires ou le perfectionnement des intervenants et intervenantes. Les données de cette enquête sur la formation ont été traitées ailleurs (Bernhard *et al.*, 1997) et ne sont donc pas reprises dans le présent exposé centré sur les familles et les intervenants des services de garde.

Après avoir résumé les résultats généraux des volets « garderies » et « familles » pour souligner les perceptions différentielles des éducatrices et des parents récemment immigrés, un commentaire propose des moyens à mettre en place pour assurer une meilleure intégration des enfants de migrants en service de garde.

VOLET « GARDERIES »

Au terme de leurs études en intervention en service de garde ou en éducation à la petite enfance, le tiers (33 %) du personnel des garderies ne se sentait pas prêt à intervenir en milieu de garde auprès d'enfants de diverses origines. Tout en reconnaissant la richesse de l'expérience de travailler dans un contexte pluriethnique et pluriculturel, les intervenantes et intervenants ont traité des difficultés de relation avec les familles en soulignant les pratiques divergentes d'éducation familiale et le manque de participation. Cependant, le principal et premier défi reste celui de la barrière des langues. Dans l'ensemble de l'échantillon, les garderies présentaient souvent un grand éventail de langues, certains membres de la direction ou du personnel étant bilingues ou même trilingues. En fait, les données pour le Québec démontrent que les deux tiers des garderies avaient un personnel pluriethnique pouvant parler plusieurs langues, les plus courantes étant l'anglais, l'espagnol, l'italien et le portugais. La proportion était semblable dans l'ensemble du Canada. Il n'empêche qu'un grand nombre d'enfants de 2 à 5 ans (68 %) étaient dans une situation où personne à la garderie ne comprenait leur langue. La situation était particulièrement difficile pour les enfants asiatiques : 83 % des Vietnamiens, Coréens, Chinois,

Laotiens, etc., se trouvaient dans une garderie où personne ne les comprenait alors que 40 % des hispanophones et des créolophones arrivaient à se faire comprendre par au moins un membre du personnel.

En général, la perception des éducatrices et des éducateurs des enfants de groupes minoritaires (enfant cible) et du groupe majoritaire (enfant pairé) était très semblable. Les seules différences observées avaient trait à un ensemble de caractéristiques qui furent regroupées dans une variable « agréable » : l'enfant du groupe minoritaire était plus souvent décrit comme gentil, suivant les consignes, facile à vivre et conciliant dans ses rapports aux autres. Par contre, leurs parents étaient beaucoup moins bien perçus. En comparaison avec les familles du groupe majoritaire (pairé), les familles des enfants cibles (groupes minoritaires) étaient jugées comme comprenant mal les objectifs du programme et la manière de faire des garderies (49 % seulement des familles migrantes comparativement à 66 % des familles de la majorité comprendraient, selon le personnel de garderie, les objectifs et contenu du programme). Une participation limitée au minimum de communication entre les parents et le personnel était également plus caractéristique des familles minoritaires que de celles de la majorité : les données établissent que 42 % des familles cibles (minorité) contre 29 % des familles pairées (majorité) n'ont, selon les éducatrices et éducateurs, qu'un contact minimal avec la garderie. Cette absence de collaboration, le personnel de garderie l'attribue à un manque d'intérêt des parents migrants, à une non-préoccupation de ce qui se passe au service de garde : « On se donne du trouble pour organiser des réunions (avec les familles) et c'est toujours les mêmes qui viennent. » Il ressort de leurs propos un sentiment de frustration pour ce qu'ils et elles voient comme de l'indifférence face à leur travail de socialisation et d'éducation : « *For these parents, the daycare is viewed as a baby sitting service... They pay and feel they've done their share in that way.* » On observe également une tendance à qualifier les modes d'éducation familiale de laxistes tout en convenant qu'on connaît mal le quotidien des familles à cause de la barrière des langues et du peu de communication avec les parents. C'est sans doute pourquoi les directions de garderie identifiaient comme domaine prioritaire de recherche des études comparatives sur l'éducation et le développement de l'enfant dans différentes cultures. Elles rejoignaient ici les préoccupations du personnel des services de garde pour qui la connaissance des pratiques d'éducation interculturelle apparaissait comme une condition essentielle pour travailler en milieu pluriethnique.

Enfin, avec une moyenne générale de sept ans d'expérience en milieu de garde, 46 % des éducatrices et éducateurs déclaraient n'avoir jamais, au cours de leur carrière, observé un incident raciste entre les enfants. C'est dire que la majorité du personnel interviewé, 54 %, a assisté à ce genre de

problème, ce qui laisse à penser que, malgré toute la bonne volonté des services de garde y compris l'inclusion, pour 45 % d'entre elles, d'une perspective interculturelle dans leur programme, la problématique du racisme reste présente. Sur 122 incidents rapportés à titre d'exemple par le personnel des garderies, 45 % parlaient d'agression verbale (ex. : crier des noms), 28 % traitaient d'exclusion (ex. : ne pas vouloir s'asseoir à côté de tel ou tel camarade) et 16 % de circulation de préjugés entre enfants (ex. : les Noirs ne peuvent pas être chefs). Même si une vingtaine d'éducatrices (16 %) ne croyaient pas que ces incidents étaient suffisamment importants pour intervenir en soutenant qu'« ils [les enfants] sont trop petits pour savoir ce qu'ils disent », la grande majorité du personnel des garderies (84 %) considérait comme faisant partie de leur mandat de prendre des mesures pour éviter la répétition de tels incidents, soit en en parlant avec les enfants concernés (71 %), en animant une discussion avec l'ensemble du groupe (14 %) ou en contactant les parents (12 %).

VOLET « FAMILLE »

Étonnamment, les rencontres d'échanges avec les familles migrantes ont permis de constater une certaine similitude dans les perceptions du quotidien de la garderie. Les parents, par exemple, démontraient une même préoccupation pour le problème de la diversité des langues parlées : ils auraient aimé qu'au moins un membre du personnel puisse s'exprimer dans la langue de leur enfant. De plus, les parents s'accordaient avec les intervenants sur la participation très limitée des familles et sur leur méconnaissance relative des objectifs des programmes des services de garde. Par contre, leur interprétation de situations identiques à celles soulevées par le personnel des garderies inscrivait des explications ou des justifications différentes, voire opposées.

Ainsi, selon les familles, si les parents ne participent pas et n'ont qu'un contact minimal avec la garderie, ce n'est pas par manque d'intérêt ou de préoccupation pour le bien-être de leur enfant (cf. volet « garderie »), mais par « manque de temps », par « fatigue » ou simplement par manque d'information sur la tenue de réunions : plusieurs parents ont déclaré qu'« *il n'y pas de rencontres à ma garderie* »... La question linguistique est aussi pour eux un enjeu de leur participation : « *Je ne comprends qu'à moitié... J'irais s'il y avait un interprète.* » Même si les familles semblaient disposer de peu de temps libre, l'étude démontre que plusieurs étaient prêtes à participer davantage à la garderie si l'organisation des réunions et leur contenu était modifié : « *The supervisor does most of the talking and usually talks about fund raising.* » Plutôt que des réunions formelles structurées, la majorité des familles migrantes favorisait des rencontres

individuelles pour discuter de leur enfant, des discussions informelles avec d'autres parents ou une participation ponctuelle à une activité de la garderie.

Une grille d'entrevue a permis de centrer l'animation des réunions sur l'identification des attentes des divers groupes de parents et de mieux cerner leur perception différentielle de faits relevés également par le personnel des services de garde ; ces thèmes sont résumés ci-dessous.

Le quotidien des enfants en garderie. La question de la nourriture apparaissait comme primordiale chez plusieurs groupes de parents. Les problèmes soulevés touchaient autant la non-familiarité avec un mets en particulier que la quantité ou la qualité des repas et collations. L'importance que l'enfant puisse continuer de consommer en garderie le même type d'aliments que ceux servis à la maison était également soulignée. Plusieurs parents citaient des exemples où des enfants ou des membres du personnel, par manque de respect ou de sensibilisation aux différences culturelles, avaient créé des situations difficiles à gérer pour leurs enfants ; les éducatrices, elles, disent que les parents pensent que la collation du matin est en fait un petit déjeuner... Des différences se lisent aussi dans le traitement des sorties quotidiennes : beaucoup de parents protestaient contre la « manie » des garderies de faire jouer les enfants dehors en plein hiver ou d'insister pour une sieste l'après-midi. En opposition, beaucoup d'éducatrices reprochaient aux parents d'habiller trop ou trop peu leurs enfants pour le climat canadien et de les laisser se coucher à des heures « impossibles ».

La question des langues. Sur la question de la langue à utiliser à la garderie, deux positions s'exprimaient. Certains groupes de parents désiraient que la garderie s'adresse à l'enfant dans la langue de la majorité (l'anglais ou le français) pour favoriser son apprentissage de cette langue et ainsi préparer à la fréquentation scolaire. Bien que certains eussent souhaité ce transfert linguistique, plusieurs tenaient au maintien de la langue maternelle mais l'envisageaient plutôt comme faisant partie d'un rôle parental de transmission par son utilisation quotidienne en milieu familial. Parallèlement, d'autres groupes de parents voulaient voir les garderies accorder une plus grande place à leur langue maternelle et croyaient que seule la connaissance et la reconnaissance de la langue maternelle permettaient à l'enfant et à sa famille de réellement exprimer leur pensée.

Le traitement des questions culturelles et raciales. Tout en appréciant l'utilisation par plusieurs garderies d'un matériel et d'outils pédagogiques faisant référence à leur culture, la manière dont les services de garde traitaient la question de la diversité culturelle paraissait adéquate aux familles, soit parce qu'elles considéraient que la culture est une affaire privée de famille, soit parce que leur garderie, selon leurs attentes, avait inscrit la diversité dans son programme et ses pratiques d'intervention. Bien que les

parents n'eussent pas eu connaissance que leur propre enfant eût souffert de discrimination (« le racisme c'est pour les Noirs »...), certains relevaient des exemples d'incidents qui leur paraissaient refléter une indifférence ou au moins une insensibilité aux questions raciales et culturelles. Plusieurs familles d'origine antillaise (Jamaïque et Haïti) démontraient, par contre, une réelle inquiétude face à certains incidents de discrimination raciale impliquant leurs enfants, ces situations se classant dans les mêmes catégories que celles mentionnées au volet « garderie » et les solutions apportées étant similaires.

La communication avec le personnel. Au contraire de l'opinion émise par le personnel de garderie que les parents migrants ne les traitent pas en professionnels mais en « baby-sitters », les éducatrices et éducateurs, dans leur grande majorité, étaient perçus par les parents comme compétents, sympathiques et ouverts même si on les trouvait trop occupés, manquant de temps pour discuter et plus enclins à parler avec les personnes de leur propre groupe d'origine (« *If I'm with another parent, the staff will pay attention to the white parent and not me.* »). Les parents se sentaient souvent délaissés, même discriminés (« *The teacher always smiled but when I saw her at the market, she hardly said "hello" to us.* »), et avaient peur de déranger en posant trop de questions.

La diversité chez le personnel et la clientèle. En majorité, les parents, quelle que soit leur origine, appréciaient que leur enfant fréquente une garderie pluriethnique plutôt qu'un milieu homogène. La présence d'une personne appartenant au même groupe racial ou parlant la même langue qu'eux leur paraissait une situation idéale. Plusieurs souhaitaient la présence d'au moins un personne de leur propre groupe ethnoculturel « *pour que mon enfant se sente moins seul* ».

Le programme d'activités. Tout en étant satisfaits du programme de la garderie fréquentée par leur enfant, certains parents déploraient qu'il n'y ait pas plus d'activités de type scolaire favorisant un apprentissage formel, une minorité demandant même des bulletins et des devoirs. Une deuxième préoccupation concernait la socialisation, les parents voulant que la garderie inculque à leur enfant certaines notions de vie en groupe, de bonne conduite (politesse, etc.) et de respect : « *se conduire correctement* » et « *devenir un bon citoyen* ».

DISCUSSION

Le Conseil supérieur de l'éducation (1996, p. 27-28) a consacré tout un chapitre à l'importance que revêtent les services éducatifs dans l'intégration des enfants d'immigrants en soulignant :

Les services de garde et l'école maternelle sont le véhicule des valeurs et des coutumes de la société québécoise. Le jeune enfant issu de famille d'immigration récente fréquente ainsi deux mondes culturels, lesquels peuvent s'inscrire en contradiction sur le plan des valeurs [...] Par ailleurs, les jeunes immigrants de minorité visible qui fréquentent les services éducatifs sont souvent la cible de rejet de la part des enfants de race blanche ou asiatique [...] Dans le même ordre d'idée [...] le jeune enfant immigrant doit apprendre une langue étrangère que, bien souvent, ses parents ne connaissent pas eux-mêmes [...] Ainsi, on conçoit aisément que l'intégration des enfants immigrants en service de garde puisse constituer une situation particulièrement anxiogène pour eux.

Les résultats de notre enquête pancanadienne démontrent que parents et personnel de garderie s'inquiètent des mêmes problèmes : la langue, la diversité raciale, les modes et pratiques d'éducation. Cependant, ce qui ressort le plus, c'est l'absence de communication entre des adultes qui s'occupent des mêmes enfants, absence qui entraîne une incompréhension mutuelle, des perceptions erronées de part et d'autre et une lecture et perception différenciée de situations identiques.

Sans en être conscientes, les familles poursuivent les mêmes objectifs que les éducateurs et éducatrices en définissant la garderie comme un lieu de socialisation et d'éducation en préparation à la scolarisation. Cependant, le faible taux de participation des parents migrants et les contacts limités des éducateurs et éducatrices avec les familles, pour toutes les raisons mentionnées par les uns et les autres (langue, manque de temps, d'organisation, etc.), empêchent de coordonner des efforts similaires qui se traduisent dans des structures et approches éducatives différentes. 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 (« *they don't "hear" us* »). Familles et garderies instaurent donc, chacune de leur côté, un modèle d'« experts » qui laisse peu d'espace pour un réel partenariat et fait naître, au contraire, des incompréhensions mutuelles. Pourtant, toutes les données concordent pour démontrer que les services de garde devraient rechercher un appui et une collaboration des parents et qu'ils en sont privés pour deux raisons principales : la barrière des langues et la méconnaissance du vécu et des attentes des familles migrantes.

Pour préparer les éducatrices et éducateurs à travailler avec les familles et à développer une compréhension mutuelle, les programmes de formation devraient inscrire une perspective interculturelle plus large permettant de mieux comprendre les divers contextes. À l'heure actuelle, par exemple, de très nombreux candidats peuvent être diplômés sans avoir jamais réfléchi à l'universalité ou à la spécificité des normes permettant d'évaluer le développement d'un enfant ou sur les relations familles / milieu de garde (National Association for the Education of Young Children, 1995). Des

stages permettant rencontres et échanges avec des familles de communautés diverses servant d'« experts » de leur propre culture permettraient de discuter et de relativiser la vision de chacun (Beaulieu et Lavallée, 1992). Enfin, la récente décision de la ministre de l'Éducation, à la suite des États généraux de 1996, d'inscrire l'obligation de l'acquisition d'une troisième langue dans l'enseignement secondaire devrait rapidement se refléter dans le bilinguisme et le trilinguisme d'une plus grande proportion des intervenants. Cependant, un changement vers une éducation interculturelle en garderie ne saurait s'instaurer sans une collaboration étroite entre l'ensemble des instances concernées par ce service – gouvernement, direction et personnel des garderies, responsables des cours et programmes de formation et familles utilisatrices du service – et sans une volonté commune d'un réel partenariat.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAULIEU, H. et LAVALLÉE, C. (1992). *L'éducation interculturelle en T.E.S.G. : c'est tout un programme !* Projet d'éducation interculturelle en Technique d'éducation en service de garde. Montréal : Cégep du Vieux-Montréal.
- BERNHARD, J.K., LEFEBVRE, M.L., CHUD, G. et LANGE, R. (1997). « The preparation of early childhood educators in three canadian areas of immigrant influx: Diversity issues ». *Canadian Children*, 22(1), 26-34.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996). *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action*. Québec : C.S.É.
- DROLET, C. (1992). « L'adaptation des services de garde du Québec à la réalité pluriethnique ». *Multiculturalism*, 14(2-3), 70-74.
- INSTITUT CANADIEN DE RECHERCHE SUR LES FEMMES (1986). *Recherche sur les services de garde à l'enfance*. Mémoire présenté au Groupe de travail sur les services de garde à l'enfance. Ottawa : Institut canadien de recherches sur les femmes.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (1995). « NAEYC position statement : Responding to linguistic and cultural diversity: recommendation for effective early childhood education ». *Young Children*, 4-16.
- Ogilvy, C.M., Beath, E.H., Cheyne, W.M., Jahoda, G. et Schaffer, H.R. (1992). « Staff-child interaction in multiethnic nursery schools ». *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 85-97.

- OKAGAKI, L. et STERNBERG, R.J. (1993). « Parental beliefs and children's school performance ». *Child Development*, 64, 36-56.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE (1994). *Enquête sur la diversité ethnoculturelle dans les services de garde, en garderie et en milieu familial, et dans les agences de la région de Montréal*. Québec : OSGE, Direction des communications, de la recherche et du développement.
- PENCE, A.R. (1997). *Étude nationale canadienne sur la garde des enfants : diversité partagée*. Ottawa : Réseau national de recherche sur la garde des enfants, Développement des ressources humaines, Statistique Canada.