

Interaction

VOLUME 30, NUMÉRO 2, AUTOMNE 2016

Au service des familles et des enfants immigrants pour les aider à devenir des néo-Canadiens

Cheminement dans un nouveau monde :
Stratégies pour faciliter l'intégration des
familles nouvellement arrivées au pays

Pratique sensible à la culture au Centre
interculturel de l'enfant et de la famille

Les centres de la petite enfance des
bases militaires – Une force vive



Journée
NATIONALE DE
l'enfant

Le 20 novembre

IDÉLLO

DÉCOUVREZ IDÉLLO!

VIVEZ L'EXPÉRIENCE IDÉLLO ET EXPLOREZ
TOUT UN MONDE DE POSSIBILITÉS!



**INSCRIVEZ-
VOUS!**

idello.org

UNE IDÉE DE GROUPE MÉDIA TFO

- 1 Accédez à près de 8 000 contenus en français filtrés par catégories scolaires
- 2 Créez et partagez contenus, quiz et activités avec vos groupes d'élèves et vos communautés partout au Canada
- 3 Personnalisez votre tableau de bord, gérez vos favoris, commentez et évaluez les ressources

ET BIEN D'AUTRES FONCTIONNALITÉS!



Devenir membre de la FCSGE et s'abonner à

Interaction

Oui!

Je souhaite devenir membre de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE) et recevoir le magazine *Interaction*.

Particulier :	65 \$
Organisation :	90 \$
Étudiant :	35 \$



www.cccf-fcsge.ca/fr/adhesion/



Accueil des nouveaux Canadiens dans nos services de garde

13 Bienvenue! Aider les nouveaux arrivants dans les services de garde au Canada

Roma Chumak-Horbatsch et Lily Chung

18 Faire le pont entre les pratiques culturelles et professionnelles dans des milieux de la petite enfance diversifiés

Christine Massing et Mary Lynne Matheson

23 Pratique sensible à la culture au Centre interculturel de l'enfant et de la famille

Jasvinder (Jazz) Heran et Mary Lynne Matheson

26 Cheminement dans un nouveau monde : *Stratégies pour faciliter l'intégration des familles nouvellement arrivées au pays : adapter l'intégration aux besoins de l'enfant*

Samantha Pemberton, ÉPEI, et Lyne Tremblay

Sections

OPINIONS

2 Dans les coulisses
Claire McLaughlin

3 À l'interne
- Journée nationale de l'enfant le 20 novembre
- Réunion à Ottawa de la FCSGE et de ses partenaires affiliés provinciaux et territoriaux

4 De mon observatoire : Bilan des résultats de notre travail auprès du nouveau gouvernement fédéral sur la question de la garde nationale des enfants
Don Giesbrecht

PRATIQUE

6 Les centres de la petite enfance des bases militaires – Une force vive
Au Centre de développement de l'enfant du Wainwright Military Resource Centre
Kelly Mazerolle

IDÉES

8 Une révolution de l'interne : La méthode d'autorégulation de Shanker et les milieux de la petite enfance
Elizabeth Shepherd et Brenda Smith-Chant

NOUVELLES

29 Échos de la recherche
29 Réseau pancanadien et au-delà
31 Calendrier
32 Ressources

Une nouvelle feuille-ressources accompagne ce numéro N° 108 – *Tout ce qu'il faut savoir sur... La vérification des antécédents en vue d'un travail auprès de personnes vulnérables*



Photo de la couverture : Google Images.

Dans les coulisses

Au moment d'écrire ces lignes, en plein cœur de la saison automnale, je suis tiraillée entre le vent de promesse qui souffle au pays et un sentiment de découragement face à la population syrienne et aux autres réfugiés qui se cherchent un asile sur cette planète. Plus d'une centaine d'enfants ont été tués la semaine dernière seulement et 200 de plus ont été blessés dans les bombardements d'Alep. Ils sont des milliers à avoir perdu la vie depuis cinq ans déjà que dure cette guerre. Les familles et les enfants vivent l'enfer dans ces pays. Et même si le Canada a accueilli 25 000 de ces réfugiés en novembre 2015 (et beaucoup d'autres arriveront en 2016), une multitude d'autres n'ont nulle part où aller, meurent en mer en tentant de fuir leur pays dévasté par la guerre ou vivent dans des camps de réfugiés depuis des mois, voire des années.

Et il y a ceux qui parviennent à se rendre au Canada. Notre secteur de garde d'enfants a vu déferler ce flux de réfugiés et a ouvert les bras aux enfants nouvellement venus au pays, en les accueillant dans nos centres et dans nos services de garde en milieu familial. Les familles immigrantes et réfugiées forment une part importante et croissante de la population canadienne. Notre rôle à nous, qui consiste à aider ces familles à s'intégrer et leurs enfants à s'épanouir et à vivre une vie meilleure dans leur pays d'accueil, est d'une importance primordiale. Nous sommes au cœur de l'action, nous bâtissons une communauté pluridimensionnelle socialement et culturellement, nous créons un climat d'inclusion tout en luttant contre l'inégalité des chances.

Dans ce numéro d'*Interaction*, nous nous penchons sur la façon d'acquérir une compétence culturelle et de renforcer notre pratique afin de tenir compte de la culture des enfants venus d'autres pays. Découvrez les barrières auxquelles font face les éducateurs immigrants et les éducateurs stagiaires et à quel point leurs modes d'appréhension et leurs expériences sont marginalisés dans la théorie et la pratique en ÉPE. Lisez et examinez les stratégies qu'adoptent les professionnels de la petite enfance pour soutenir les jeunes enfants nouvellement arrivés et les aider à s'adapter à une nouvelle langue et à un nouvel environnement.

À lire également dans la section IDÉES la façon révolutionnaire de créer des environnements de la petite enfance dans un contexte d'autorégulation du développement. Voyez comment les milieux de la petite enfance peuvent, grâce à une réflexion en profondeur, contrebalancer le besoin d'exploration des enfants et leurs réactions face à leurs expériences en vous renseignant sur la méthode Shanker (*A Revolution from Within : the Shanker Method™*) fondée sur la perspective d'autorégulation dans les milieux de la petite enfance.

Alors que se termine l'année 2016, la FCSGE est encouragée par la réunion énergisante et passionnée qu'elle a eue avec ses groupes affiliés et son conseil d'administration en septembre dernier à Ottawa, une réunion en personne telle qu'elle n'en avait pas tenue depuis des années. Nous sommes prêts à travailler avec notre gouvernement en vue de créer un système national d'éducation préscolaire et de garde d'enfants qui soit de nature à convenir à toutes les familles et à tous les enfants du Canada.

Claire McLaughlin
Editor@cccf-fcsge.ca

Interaction

VOLUME 30, NUMÉRO 2, AUTOMNE 2016

PUBLIÉ PAR LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE, 600-700, avenue Industrial, Ottawa (Ont.) K1G 0Y9; Tél. : 613-729-5289 ou 1 800 858-1412; téléc. : 613-729-3159; courriel : info@cccf-fcsge.ca; site Web : www.cccf-fcsge.ca/fr/

Rédactrice	Claire McLaughlin
Design/Mise en pages	Fairmont House Design
Publicité	Claire McLaughlin
Traduction	Diane Archambault/Min'Alerte Inc. Martine Leroux/SMART Communication
Impression	PSI Print Solutions Inc.

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Présidente, Conseil des membres	Marni Flaherty
Trésorière	Linda Skinner
Administratrice	Christine MacLeod
Administratrice	Taya Whitehead
Administratrice	Cynthia Dempsey
Administratrice	Christie Scarlett
Administratrice	Joan Arruda
Administratrice	Linda Cottes
Administratrice	Cathy Ramos

CONSEIL DES MEMBRES

Alberta Family Child Care Association	Adel Kuzyk/Susan Bencini
Association francophone à l'éducation des services à l'enfance de l'Ontario	Chanequa Cameron
Association of Early Childhood Educators of Alberta	Nicki Dublenko
Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador	Helen Sinclair
Association of Early Childhood Educators Ontario	Ruth Houston/Laura Coleman
Association of Early Childhood Educators of Quebec	Julie Butler
BC Aboriginal Child Care Society	Mary Burgarella
BC Family Child Care Association	Carman Barclay
Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia	Janice MacKinnon
Early Childhood Development Association of PEI	Sonya Hooper
Early Childhood Educators of British Columbia	Carla Hees
Home Child Care Association of Ontario	Marni Flaherty
Manitoba Child Care Association	Caryn LaFleche
Nova Scotia Child Care Association	Kathleen Couture
Saskatchewan Early Childhood Association	Jadranka Pocrnic
Soins et éducation à la petite enfance du Nouveau-Brunswick	Jean Robinson
Yukon Child Care Association	Cyndi Desharnais
Liaison des Territoires du Nord-Ouest	Elaine René-Tambour

PERSONNEL

Président	Don Giesbrecht
Chef des publications	Claire McLaughlin
Consultante principale	Robin McMillan

Les enfants sont notre plus grande richesse et la raison d'être de notre organisme.

Pour protéger nos enfants et développer leur plein potentiel, pour leur garantir leur sécurité ainsi qu'une croissance saine, nous nous sommes engagés à mettre au service des Canadiens les connaissances et les pratiques les plus sûres en matière d'apprentissage, de stimulation précoce et de garde éducative des jeunes enfants.

Poste-publications N° de convention 40069629
N° d'enregistrement TPS - 106844335 RT
ISSN 0835-5819



CANADIAN
CHILD CARE
FEDERATION
FÉDÉRATION
CANADIENNE DES
SERVICES DE GARDE
À L'ENFANCE

La FCSGE bénéficie d'un généreux soutien de la Fondation Lawson et de la Fondation Muttart.

LAWSON
FOUNDATION





À L'INTERNE

Journée nationale de l'enfant le 20 novembre

Cette année, la FCSGE met l'accent sur l'ensemble de la Convention relative aux droits de l'enfant. La FCSGE est fière de promouvoir et de soutenir un monde digne des enfants. Depuis 1999, nous faisons la promotion des droits des enfants et travaillons en partenariat avec les principaux organismes et personnes dédiés aux droits de l'enfant

comme l'honorable sénateur Landon Pearson, afin d'élaborer des ressources pour les praticiens- praticiennes et les parents.

Pour mieux sensibiliser les gens aux droits des enfants, nous célébrons chaque année la Journée nationale de l'enfant. Cette journée a été proclamée par le gouvernement du Canada le 19 mars 1993 afin de commémorer deux événements historiques en ce qui concerne les enfants : l'adoption de la Déclaration des droits de l'enfant par les Nations Unies en 1959 et l'adoption de la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies (CRDE) en 1989.

Cette année, nous avons le plaisir de promouvoir notre affiche révisée de la *Convention relative aux droits de l'enfant en langage clair*, créée par l'UNICEF. Nous vendons les affiches sur notre site Web où nous donnons des détails sur la façon de se les procurer. D'autres ressources de la FCSGE sur les droits des enfants sont accessibles dans notre site Web à l'adresse <http://www.cccf-fcsge.ca/fr/themes/droits-de-lenfant/> et dans notre cyberboutique à l'adresse https://www.strategicprofitsinc.com/mastercard/FCart/product_details.php?mid=477425671397585447&product_id=387928331406751639.



Réunion à Ottawa de la FCSGE et de ses partenaires affiliés provinciaux et territoriaux

La Fondation Lawson a financé la tenue d'une réunion dynamique, solide et informative de la FCSGE et de nos partenaires provinciaux et territoriaux en septembre 2016 – la première réunion en personne depuis 2008. Grâce au généreux soutien accordé par la Fondation Muttart à la FCSGE et à nos partenaires affiliés (et nos partenaires nationaux), nous sommes prêts à poursuivre nos efforts, avec un engagement renouvelé, pour faire du Canada un meilleur pays pour les enfants. Durant les trois jours de la réunion, de nouveaux liens ont été tissés au sein de notre secteur et d'autres liens ont été renouvelés, ce qui fait de nous un porte-parole encore plus solide.

Ressources particulières concernant les droits des enfants

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance dispose, en ligne, d'une ressource utile pour les praticiens-praticiennes travaillant avec les familles nouvellement arrivées au Canada. Elle s'intitule : *Des ressources à l'appui d'un solide partenariat entre les familles et les intervenantes en service de garde d'enfants*. Les membres de la FCSGE peuvent la télécharger gratuitement du site <http://www.cccf-fcsge.ca/fr/perfectionnement-professionnel/collection-de-ressources-destinees-aux-membres/de-ressources-a-lappui-dun-solide-partenariat-entre-les-familles-et-les-intervenantes-en-service-de-garde-denfants/>. Les outils aisément accessibles abordent les éléments clés du développement social, y compris l'apprentissage d'un comportement positif, le développement de l'estime de soi, l'amélioration des compétences en résolution de problèmes, le renforcement des aptitudes en communication et le soutien de l'identité culturelle. Ces outils ont été élaborés à l'aide d'une approche fondée sur les actifs qui reconnaît et met à l'honneur les forces des familles tout en rendant justice aux perspectives et aux expériences des praticiens-praticiennes.



facebook.

Joignez-vous à nous sur Facebook.com





DE MON OBSERVATOIRE

Bilan des résultats de notre travail auprès du nouveau gouvernement fédéral sur la question de la garde nationale des enfants

par Don Giesbrecht, chef de la direction, FCSGE

Une année, ça peut sembler long. Mais une année peut aussi sembler un rien de temps lorsqu'un secteur comme le nôtre attend depuis si longtemps que quelque chose – peu importe quoi – signale une ouverture pour les enfants et les familles du Canada. Et pourtant nous voilà, un an après l'élection fédérale où on nous a promis « d'élaborer un cadre national pour la garde des enfants qui répond aux besoins des familles canadiennes, peu importe où elles vivent », alors que peu de choses ont changé. On nous a aussi promis que ce Cadre national d'éducation préscolaire et de garde d'enfants « permettrait aux familles canadiennes de bénéficier de services de garde d'enfants de haute qualité, souples et entièrement inclusifs ». Sachant qu'il s'agit là d'une tâche complexe et que chaque province et territoire au cours des dix dernières années a continué à créer des politiques et des orientations (certains diront que rien n'a été créé, tout dépend du lieu où ils vivent) pour son secteur respectif de garde d'enfants, nous portons un regard prudent sur le premier anniversaire de la dernière élection fédérale, le percevant comme un jalon sur la voie du progrès.

Que savons-nous un an plus tard? Nous savons que le ministre de la Famille, des Enfants et du Développement social, JeanYves Duclos, a rencontré ses homologues provinciaux et territoriaux avec qui il a mis sur pied un comité en vue d'élaborer un cadre national, qui devrait (on l'espère) faire

l'unanimité. Nous savons aussi que dans le budget fédéral du printemps 2016, 500 millions de dollars ont été approuvés pour l'exercice 2017-2018 au titre du cadre national, dont 100 millions de dollars réservés à la création d'un cadre spécifiquement destiné aux enfants et aux familles autochtones. Le ministre Duclos a reconnu que 500 millions de dollars ne constituaient pas un montant suffisant lorsqu'il est réparti dans tout le pays et il a également reconnu qu'un engagement d'un an n'allait pas satisfaire les provinces et les territoires ni leur fournir un incitatif pour investir sérieusement et aller de l'avant.

L'un des défis immédiats du ministre Duclos sera, entre autres, d'obtenir un financement pluriannuel. Les provinces et les territoires se souviennent trop bien des ententes bilatérales sur la garde d'enfants de l'année 2005 que le gouvernement de Paul Martin, à l'époque, avait négociées et que, presque immédiatement après son accession au pouvoir, notre précédent gouvernement fédéral avait reléguées aux oubliettes. Il y a lieu, je crois, d'exercer une prudence extrême à l'égard de toute nouvelle entente fédérale-provinciale-territoriale qui ne soit pas pluriannuelle.

Il est aussi à espérer que le ministre Duclos élaborera un cadre de garde d'enfants ambitieux, exhaustif et holistique dans ses buts stratégiques, de sorte que toutes les provinces et tous les territoires puissent bâtir des systèmes de garde pour l'ensemble des familles qui ont besoin de services de garde de grande qualité, inclusifs et adaptés au stade de développement des enfants tout en étant offerts à coût abordable. Les principes stratégiques actuels annoncés par le bureau du ministre Duclos sont les suivants : qualité, accessibilité, inclusivité et souplesse; à remarquer que le mot *universalité* a disparu des échanges entre le gouvernement fédéral et les provinces. C'est inquiétant, mais peut-être le principe stratégique de souplesse englobe-t-il les diverses composantes du terme universalité.

Toutefois, il est important de noter que le ministre Duclos a affirmé, dans un reportage télévisé sur CBC news à la mi-septembre, qu'étant donné les fonds fédéraux limités, une approche ciblée serait à privilégier pour le cadre national. Or, cibler, contrairement à ce qui était promis dans la plateforme électorale du gouvernement, ne correspond pas à créer ou à offrir un cadre de garde d'enfants de haute qualité, souple et entièrement inclusif tout en étant à coût abordable pour les familles canadiennes. Le message que nous recevons est pour le moins paradoxal, pourrait-on dire.

De notre côté, la FCSGE a présenté au ministre Duclos, de pair avec nos partenaires nationaux Childcare Research and Resource Unit (CRRU), l'Association canadienne pour la promotion des services de garde d'enfants (ACPSGE) et Campagne 2000, un cadre stratégique lorsque nous l'avons rencontré en janvier 2016.



Intitulé « *Un cadre commun pour bâtir un système d'éducation préscolaire et de garde à l'enfance pour tous* », ce cadre s'appuie sur trois principes stratégiques fondamentaux :

1. Il doit y avoir des cadres stratégiques semblables à l'échelle fédérale, provinciale et territoriale.
2. Il doit y avoir un plan de financement durable à long terme.
3. Il doit y avoir un engagement de la part des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux de même que des administrations locales à bâtir un système et à élaborer des politiques avec la participation de groupes d'intervenants clés comme des éducateurs, des chercheurs et des parents.

Nous croyons que ces principes seront utiles au gouvernement fédéral et serviront de guide aux gouvernements provinciaux et territoriaux lorsqu'ils traceront le chemin de l'avenir. Ces principes s'inspirent de données probantes et fournissent les grandes lignes d'un système pancanadien qui donnera aux enfants et aux familles un service de garde de grande qualité, inclusif et à coût abordable. Ces principes éviteront aussi de négliger les autres enjeux que doit relever depuis longtemps le Canada dans le secteur de la garde d'enfants, en particulier les questions de ressources humaines que sont le recrutement et la rétention de la main-d'œuvre en service éducatif et de garde d'enfants.

Nous demeurons optimistes mais vigilants. Nous devons admettre que le ministre Duclos a convié à une réunion les intervenants canadiens à la fin de juin 2016 pour discuter du cadre et solliciter l'opinion des personnes présentes, mais la communication et le partage d'information se sont faits rares depuis.

Contrairement aux dix années précédentes, nous avons à l'heure actuelle un gouvernement fédéral qui discute de l'importance de services de garde d'enfants pour les familles canadiennes et qui, en plus, a mis de côté une somme de 500 millions de dollars dans le budget fédéral de l'année prochaine à cet effet. Mais n'oublions pas, par ailleurs, que sous le gouvernement de Paul Martin, 5 milliards de dollars ont été accordés sur une période de cinq ans.

Sur le plan régional, nous avons eu droit à des annonces de la part des gouvernements provinciaux, comme en septembre 2016, l'engagement de la province de l'Ontario de créer 100 000 places en service de garde réglementé de grande qualité au cours des cinq prochaines années et la publication récente intitulée rapport sur les services de garde de la province du Nouveau-Brunswick, les deux ayant clairement indiqué le besoin pressant et urgent de se pencher sur les services de garde pour les enfants et les familles et ayant insisté sur la nécessité de réformes importantes à apporter aux systèmes actuels de garde d'enfants. J'utilise l'expression « systèmes de garde d'enfants » dans un sens très large, car il est juste de prétendre que le Canada est plutôt dépourvu de tels systèmes.

Nous sommes aussi encouragés par le soutien à l'égard du travail de la FCSGE offert par la Fondation Lawson, qui a subventionné une réunion très dynamique, énergisante et informative de la FCSGE et de ses partenaires provinciaux et territoriaux en septembre 2016, la première réunion du genre à se tenir depuis 2008. Et avec le soutien financier continu et généreux de la Fondation Muttart envers la FCSGE, nous et nos partenaires affiliés (et nationaux) renouvelons avec passion notre promesse de bâtir un avenir meilleur pour les enfants partout au Canada.

Que ce soit clair : nous avons des raisons d'être optimistes, mais il reste du chemin à parcourir. Élaborer et créer un cadre national pour l'éducation préscolaire et la garde des enfants prendront du temps et exigeront un travail collectif de la part du secteur canadien de la garde d'enfants. Il est impératif que nous soyons axés sur des solutions s'appuyant sur des données probantes. Nous savons que créer des places en garderie est important, mais nous savons aussi que nous ne pouvons pas les créer sans une stratégie de ressourcement parallèle, sans plans d'investissement et sans solutions stratégiques publiques adaptées. Il est temps que le Canada cesse de tourner en rond et de s'accommoder de solutions temporaires face à un ensemble d'enjeux interdépendants. Nos enfants méritent mieux que cela.

Faites un don en ligne

Manifestez votre appui à la FCSGE par un don en ligne. Par un simple clic de votre souris, vous pouvez faire un don mensuel ou une contribution unique. La FCSGE émettra des reçus aux fins de l'impôt pour chaque don de 10 \$ et plus. Consultez le site Web de la FCSGE (www.cccf-fcsge.ca/fr/) et cliquez sur le lien « Faites un don! ».





Les centres de la petite enfance des bases militaires – Une force vive

Au Centre de développement de l'enfant du Wainwright Military Resource Centre

par Kelly Mazerolle

« Ma famille est transférée au Nouveau-Brunswick » dit un enfant. « Ah, vous allez déménager à Gagetown cet été. Comme c'est excitant! » répond l'intervenante. La mobilité de la clientèle est l'une des facettes les plus dérangementantes du travail des intervenantes du Centre de développement de l'enfant du Wainwright Military Family Resource Centre (CDE WMFRC); elles n'ont pas souvent la possibilité de voir grandir les enfants dont elles ont la charge.

Les forces militaires canadiennes sont multiples : marine, aviation, armée de terre, réserves. Il y a des soldats basés ici et là au Canada, aux États-Unis et outremer. Le Military Family Resource Centre (MFRC) est fier d'être la « famille qui soutient les forces armées ». Il y a 32 MFRC au Canada, 9 aux États-Unis et 5 en Europe. Plusieurs d'entre eux ont un service de garde sur place. Le Wainwright MFRC a un service de garde accrédité détenant un permis pour les enfants de 19 mois à 6 ans (qui ne sont pas encore en 1^{re} année). C'est très pratique pour les familles d'avoir accès à un service de garde d'enfants sur la base puisque beaucoup d'entre elles choisissent de vivre dans les logements militaires.

« Le retour de la ou du militaire en mission est l'un des moments forts. Un petit garçon de trois ans que la mère est venue chercher après plus d'un mois d'absence s'est mis à sangloter à sa vue. Elle-même n'a pu retenir ses larmes. Nous pleurons tous »

En plus de profiter d'une garderie sur la base, les familles y trouvent une communauté dont les liens sont tissés étroitement. Les gens ne font pas que travailler ensemble mais passent aussi leur temps libre les uns avec les autres et ont accès à une constellation de lieux et de services situés à distance de marche comme la police militaire, la caserne de pompiers, le bureau du médecin et du dentiste et la cafétéria. Sans oublier le jardin communautaire, le gymnase, la patinoire et plusieurs parcs.

Après quelques années seulement à un endroit, les militaires sont réaffectés à une nouvelle base. Une fois les familles déménagées, il est très important d'aider les enfants à bien s'intégrer dans leur nouveau milieu. Le Centre de développement de l'enfant du WMFRC, situé en Alberta, facilite une transition en douceur en offrant un service de garde d'enfants bilingue (français-anglais). Les familles habituées au système de garde subventionné du Québec éprouvent un choc, toutefois, lorsqu'elles découvrent le coût élevé des garderies de l'Alberta. Chaque année, en septembre, le CDE du WMFRC utilise les questionnaires sur



Buons, S. (2016)



l'âge et sur le stade de développement pour évaluer à quel niveau les nouveaux venus se situent, sur le plan du développement, et on y rajuste la planification en conséquence. C'est tout un défi étant donné que les enfants arrivent avec une gamme d'expériences préscolaires variant selon l'endroit où ils habitaient au Canada et même à l'extérieur du pays.

Une intervention s'impose également durant le déploiement. Le déploiement se produit lorsque le militaire est appelé à l'extérieur afin de recevoir une formation additionnelle ou de servir activement sous les drapeaux. La période de déploiement, qui peut s'étendre de six semaines à six mois, voire plus longtemps, représente un poids pour les familles. « Le personnel du service de garde remarque une différence dans le comportement de l'enfant lorsqu'un de ses parents est absent », fait remarquer Stacey Buors, la directrice. Le Centre de la petite enfance du WMFRC s'efforce d'offrir du soutien à la famille durant cette période. « Souvent, les membres de la famille élargie sont éloignés et nous devenons très proches des familles des enfants dont nous avons la garde », déclare M^{me} Buors.

À la garderie, les intervenantes travaillent avec les enfants pour leur apprendre des techniques d'autorégulation : savoir prendre de profondes respirations, engager une conversation avec une autre personne et s'isoler, au besoin. Les intervenantes ont beaucoup d'empathie; certaines d'entre elles font partie de la grande famille militaire. Elles ont entre les mains des livres sur le déploiement et elles installent une mappemonde dans la pièce. Elles s'efforcent de ne pas changer les routines et gardent divers objets dans une boîte à souvenirs : un vêtement du parent en déploiement, par exemple, et sa photo. « Le retour de la ou du militaire en mission est l'un des moments forts. Un petit garçon de trois ans que la mère est venue chercher après plus d'un mois d'absence s'est mis à sangloter à sa vue. Elle-même n'a pu retenir ses larmes. Nous pleurons tous », se rappelle M^{me} Buors. Les autres enfants développent de l'empathie aussi car ils comprennent ce qu'on peut ressentir à des moments pareils.

Bien sûr, le contraire est également vrai. Bien des familles en poste à Wainwright sont affectées à d'autres bases à leur tour. « Nous travaillons très fort pour favoriser le développement des enfants sans savoir s'ils pourront continuer à approfondir leur apprentissage. C'est difficile quand on songe aux multiples changements dans la vie de ces enfants. Les familles ne nous confient pas seulement leurs enfants, elles se confient à nous aussi. Nous voyons des femmes enceintes nous quitter et savons que nous n'aurons jamais la chance de connaître le nouveau-né », poursuit M^{me} Buors.

Le CDE du WMFRC est disposé à relever de nouveaux défis. Il a été choisi à l'automne 2015 pour participer à la troisième phase de la création de l'Alberta's New Early Learning Curriculum Framework: Play, Possibilities and Participation (Nouveau Cadre d'apprentissage des jeunes enfants albertains : jeu, possibilités et participation). Les intervenantes ont travaillé étroitement



Buors, S. (2016)

avec leur conseillère pédagogique pour examiner leur perception des enfants, leur rôle d'éducatrices et leur mode d'utilisation de l'environnement. Le Cadre leur a permis de communiquer aux familles ce qu'elles font à la garderie, tout en sollicitant la participation de ces dernières au processus. À leur tour, les familles ont été invitées à faire part de leur propre perception de leurs enfants à l'occasion d'une rencontre où étaient servis jus et muffins. Les enfants avaient passé la matinée à faire cuire les muffins au four. Les intervenantes ont aussi créé des scénarios d'apprentissage et en ont fait part aux familles en les affichant sur le babillard. Certains de ces scénarios sont devenus interactifs comme le jour où les enfants ont fait tremper des tranches de pommes dans du vinaigre, dans l'eau et dans une tasse vide. Ils devaient prédire laquelle de ces tranches brunirait la première. Lorsque le scénario d'apprentissage a été affiché sur le babillard, il était incomplet. On a demandé aux parents d'énoncer leur prédiction avant d'ajouter la note finale au scénario.

Les intervenantes ont aussi fait de courtes vidéos des enfants sur une tablette durant la journée. Lorsque les parents sont venus chercher leurs enfants, la tablette était posée sur un support et on pouvait lire, sur le tableau noir adjacent, « Appuyez sur la touche *play* pour voir ce que nous avons fait aujourd'hui. » Une autre fois, les parents ont eu droit à un cours de Riverdance offert par les enfants et la cuisinière à la garderie.

À titre de conseillère pédagogique, j'ai trouvé très enrichissant de travailler avec la directrice du CDE du WMFRC et avec les intervenantes. Leur dur labeur et leur dévouement ont contribué à rehausser le prestige de leur profession. Ce sera un réel plaisir pour moi de voir ce qu'elles produiront à l'avenir.

Kelly Mazerolle est directrice et fondatrice du Centre de développement de l'enfant du Wainwright Military Family Resource Centre. Elle est actuellement à la tête du programme d'éducation préscolaire et de garde d'enfants au Lakeland College où elle enseigne en français et en anglais.

Bibliographie

Makovichuk, L., J. Hewes, P. Lirette et N. Thomas (2014). *Play, participation, and possibilities: An early learning and child care curriculum framework for Alberta*. www.childcareframework.com.

Shanker, S. (2013). *Calm, Alert and Happy*. <https://www.edu.gov.on.ca/childcare/Shanker.pdf>.

Shanker, S. (2016). *Enhancing Children's Self Awareness* [Vidéo]. <http://www.edu.gov.on.ca/childcare/selfRegulate.html>.

i d é e s

Équilibre émotionnel dans le secteur de la garde d'enfants



Une révolution de l'interne : La méthode d'autorégulation de Shanker et les milieux de la petite enfance

par Elizabeth Shepherd et Brenda Smith-Chant,
Département de psychologie, Université Trent

Nos connaissances entourant l'incidence du parcours d'un enfant sur son bien-être tout au long de sa vie sont en pleine mutation. Une bonne part des premières recherches ont fait ressortir l'importance de fournir des milieux enrichissants pour les jeunes enfants. Par exemple, on a noté que les connexions neurales du cerveau s'éteignent si elles ne sont pas mises à contribution durant la petite enfance (Mustard et McCain, 2002), ce qui a mené à des efforts pour offrir des milieux stimulants aux enfants, surtout sur les plans linguistique, cognitif et social. Toutefois, à mesure que nous en apprenons davantage sur la petite enfance, nous constatons que les milieux des jeunes enfants doivent être planifiés avec soin pour équilibrer le besoin de goûter à des expériences et les réactions à ces expériences (Shanker, 2013). Cette constatation mène à revoir complètement l'importance de l'autorégulation.

L'idée que l'autorégulation revêt une grande importance pour s'épanouir tout au long de la vie repose sur notre compréhension des facteurs de stress et de leurs incidences sur le

développement. Malheureusement, dans son acception courante, le stress a une connotation négative, comme le laisse voir l'expression « je suis tellement stressé ». Ce sens renvoie à la perception selon laquelle le niveau d'énergie nécessaire pour composer avec une situation donnée n'est pas soutenable. En psychologie, le stress n'est ni mauvais ni bon. Il correspond seulement à la manière dont l'énergie est affectée dans le corps. Le stress est nécessaire, mais il doit être géré afin que le corps ait l'énergie pour mener des activités comme se protéger, apprendre et réfléchir, mais aussi récupérer et se régénérer (par le sommeil, par exemple). L'autorégulation fait appel aux techniques utilisées pour moduler l'énergie dépensée en vue d'accomplir de telles activités (Shanker, 2013).

Shanker (2013) note que les humains acquièrent les rudiments de l'autorégulation aux premiers stades de leur développement. L'enfance est la période de l'éveil à l'autorégulation, mais elle est aussi une période de grand stress parce que les enfants vivent bon nombre de nouvelles expériences et de défis. Ils se fient aux adultes autour

d'eux pour les aider à naviguer si leur stress ne correspond pas au niveau d'énergie requis dans l'environnement. Par exemple, les pleurs constituent un outil naturel que l'enfant utilise pour attirer l'attention quand il a besoin d'aide pour composer avec une perturbation (comme la faim, le besoin d'être réconforté, l'envie d'être stimulé – parlez-moi). Les enfants apprennent l'autorégulation par l'expérience et il est très important qu'ils acquièrent cette compétence. La surstimulation ou la sous-stimulation chronique du niveau de stress peut être néfaste pour les fonctions « supérieures », comme la fonction linguistique, la cognition sociale, la résolution de problèmes et l'autorégulation (voir Porges, 2011). L'enseignement de l'autorégulation offre un moyen d'évaluer les éléments perturbateurs du milieu ainsi que de les éliminer, de les prendre en charge ou de composer avec eux pour répondre aux besoins de l'enfant en fonction de son stade développement et de ses habiletés.

Le cadre utilisé pour favoriser l'autorégulation dans notre secteur est la méthode Shanker ou la méthode Self-

Reg (pour self-regulation en anglais). Elle s'articule autour de cinq grands domaines : biologique, affectif, cognitif, social et prosocial (The Shanker Method^{MC}, s. d.). Chacun comprend des facteurs de stress et la réaction pour composer avec ces facteurs. Elle définit le rôle des intervenantes pour aider l'enfant à acquérir les aptitudes à l'autorégulation selon son stade de développement et sa culture. Selon Shanker (2013), l'autorégulation ne requiert ni outil, ni liste de vérification, ni programme particulier. Elle mise plutôt sur la compréhension de la réaction au stress et des facteurs de stress dans les cinq domaines.

Domaine biologique

Les nouveau-nés dépendent largement des personnes qui s'occupent d'eux, non seulement pour leur survie et leurs soins de base, mais aussi pour le développement de leur cerveau. Les poupons sont très sensibles à leur environnement et s'adaptent en conséquence. C'est durant cette période que l'enfant découvre comment s'autoréguler en étant régulé par les autres. Il incombe à l'intervenante de déterminer l'état de stimulation du poupon et de moduler le comportement de celui-ci en conséquence (p. ex. : consoler un poupon en le berçant).

Sur le plan neurologique, il existe une hiérarchie pour composer avec le stress, les mécanismes les plus anciens



du cerveau réagissant aux menaces et les plus récents ou les « supérieurs » étant chargés de la participation sociale (MacLean, 1970). Plus précisément, cette hiérarchie est la suivante : (1) participation sociale, (2) réaction de combat ou de fuite, (3) inhibition, (4) dissociation. Si l'un de ces mécanismes est inadéquat pour composer avec les facteurs de stress présents, le cerveau passe au niveau suivant. Un état de stress prolongé et excessif peut avoir des conséquences négatives sur le développement de l'enfant (Lupinet et coll., 2009), ce

qui conduit à une surcharge allostatique. Shanker (2013) explique qu'en état de surcharge allostatique, un enfant réagit aux facteurs de stress de manière exagérée, comme en devenant très accaparant (participation sociale), en ayant un accès de colère (combat ou fuite), en étant paralysé par la peur (ce qui est parfois pris à tort comme de la soumission) ou même en tombant endormi (dissociation). Quand cela se produit, le cerveau quitte le mode de participation sociale pour gérer le stress et passer aux mécanismes plus anciens de combat-fuite ou d'inhibition. Dans ces cas, les zones chargées de la réflexion et de la résolution de problème sont compromises, comme l'explique la réaction au stress dans le domaine affectif.

Domaine affectif

Shanker (2013) décrit la régulation affective comme étant la capacité de « suivre, évaluer et modifier » les émotions. Les enfants ont souvent de la difficulté avec la régulation des émotions. Non seulement ils doivent reconnaître leurs émotions, mais ils doivent aussi évaluer

si celles-ci conviennent à la situation et moduler leur réaction en conséquence. Il est nécessaire de réguler ses émotions dans les interactions avec les autres. Par exemple, quand une intervenante prend un enfant dans ses bras pour le consoler, elle lui montre à chercher un geste apaisant s'il est contrarié.

En aidant un enfant à réguler ses émotions, les intervenants font souvent appel aux « procédés de l'hémisphère gauche », comme le langage ou la résolution de problème (comme dire à un enfant de sécher ses pleurs). Toutefois,

quand quelqu'un est en état de grand stress, ces procédés sont inopérants parce que toute l'énergie est ciblée sur les régions du cerveau et du corps associées aux réactions de combat ou de fuite (Lupien et coll., 2009). Ainsi, dans cet état, les procédés de l'hémisphère gauche ne sont pas utiles pour l'autorégulation. Il faut d'abord calmer l'enfant avant que celui-ci puisse réagir aux efforts de résolution de problèmes menés par les autres.

De telles réactions affectives sont soudaines et extrêmes chez l'enfant et, dans cet état, il n'est pas réceptif aux efforts d'une intervenante pour le calmer. Cela peut être déconcertant pour une personne qui essaie d'aider l'enfant. Dans ces cas, il faut se concentrer sur les « trois R » de la régulation des émotions : reconnaître, réduire et restaurer : reconnaître les signes que le niveau de stress grimpe, réduire les facteurs de stress, restaurer l'énergie (Shanker, 2013). Une fois que l'enfant s'est calmé, il pourra de nouveau faire appel à ses aptitudes de l'hémisphère gauche pour réfléchir et apprendre, des procédés qui demandent une énergie considérable.

Domaine cognitif

Shanker (2013) décrit le domaine cognitif comme les procédés de réflexion nécessaires à l'apprentissage : l'attention, la perception sensorielle, la mémoire, la résolution de problèmes, etc. L'attention est cruciale au domaine cognitif et il faut beaucoup d'énergie à un enfant pour avoir une attention soutenue. S'il faut une attention soutenue pour une tâche, un stress dans n'importe quel autre domaine pour lequel l'enfant devra fournir une énergie compliquera encore davantage sa concentration. Si l'enfant a des difficultés avec l'autorégulation dans les autres domaines, il aura encore plus de peine à focaliser son attention.



L'autorégulation a trait aux fondements de ces processus cognitifs, ou aux soi-disant *racines de l'attention*. Celles-ci requièrent de l'énergie avant que des types « supérieurs » de compétences cognitives puissent être apprises et utilisées. Ces racines comprennent la capacité d'un enfant à assimiler et à traiter divers types d'information sensorielle, tant interne (dans le corps) qu'externe (dans l'environnement). Les troubles d'un tel traitement sont souvent subtils et facilement écartés puisqu'ils ont trait à la façon dont le cerveau traite les perceptions visuelles, les sons et d'autres informations. Les stimulus sensoriels peuvent mobiliser des ressources requises pour le raisonnement supérieur. Par exemple, un milieu bruyant peut nuire à la capacité d'un enfant de maintenir son attention lors de la lecture d'une histoire.

Selon Shanker (2013), s'il y a une surcharge des racines de l'attention, un enfant pourrait ne pas comprendre ce qui lui arrive, ce qui susciterait chez lui la confusion et l'insécurité. Cette stimulation supracognitive se traduit par des comportements difficiles, comme la distraction, l'irritabilité, l'incapacité d'écouter et une faible tolérance à la frustration, ce qui crée un cycle de stress encore plus grand pour l'enfant et ce qui empire encore ces comportements. La méthode Self-Reg permet de briser ce « cycle de stimulation » en maintenant la charge de stress de l'enfant à un

niveau gérable. L'enfant apprend ainsi à mieux repérer et réduire les facteurs de stress, ce qui l'aide à être attentif. Une bonne partie de ces habiletés s'acquièrent naturellement par le jeu et les interactions sociales.

Domaine social

Shanker (2013) décrit le domaine social comme les facteurs de stress et les compétences pour gérer ce stress qui entrent

en jeu quand nous interagissons avec autrui. Par exemple, même les tout jeunes enfants sourient aux autres pour nouer une relation d'ordre social. Ces comportements sociaux s'acquièrent tout long de l'enfance, mais même un acte social bénin nécessite de l'énergie (stress) pour être traité. Cela signifie que même les interactions sociales les plus anodines déclenchent une réponse de stress plus poussée. Par exemple, même un étranger qui sourit à un poupon peut déclencher une réaction de stress dans le domaine social et le faire pleurer. Il s'agit de la réaction bien connue de méfiance devant l'étranger (Bowlby, 1973). En fait, le célèbre protocole de la situation étrangère d'Ainsworth (1970) pour déterminer les styles d'attachement reflète le besoin de participation sociale de l'enfant, première étape des réactions de stress, en présence d'un facteur social de stress.

Les situations sociales exigent de l'énergie. Shanker (2013) souligne que la tendance à réagir aux interactions sociales de manière extrême peut être exacerbée s'il y a d'autres facteurs de stress dans l'environnement ou le domaine. Un enfant qui réagit en s'en prenant aux autres ou évitant les interactions sociales vit une réaction de stress. Cela signifie malheureusement que l'énergie requise pour réfléchir à son comportement ou pour le maîtriser est dirigée sur la réaction du cerveau à la peur et que l'enfant aura de la difficulté avec la résolution de problème. En fait, plus l'enfant est appelé

à utiliser de l'énergie pour réfléchir et interagir en société, plus il y a de risque que sa réaction au stress s'intensifie ou lieu de diminuer. Par exemple, demander à un enfant de dire « je m'excuse » quand il est surstressé peut aggraver son comportement.

Domaine prosocial

Shanker (2013) a aussi inclus les facteurs de stress du domaine prosocial dans le cadre Self-Reg. Ce domaine se fonde sur l'observation que nous sommes tous nés avec un cerveau qui a besoin de participation sociale et qui détecte les comportements qui sont hors normes. Les fondations de ce domaine sont innées. Bien entendu, les nouveau-nés sont angoissés en présence d'un bébé qui pleure, et les tout-petits essayeront de faire un câlin à une personne contrariée ou de la distraire.

L'empathie est une caractéristique des habiletés prosociales. Le domaine prosocial est à la fois une ressource pour composer avec le stress et une source de facteurs de stress. Il peut causer une réaction de stress quand nous ressentons les émotions et le stress d'autrui ou quand nous sommes témoins d'un comportement que nous ne comprenons pas ou qui n'est pas habituel d'après notre expérience. Par exemple, le cadre Self-Reg explique pourquoi nous réagissons par la négative quand nous sommes témoins d'égoïsme ou de cruauté chez une personne ou quand nous cessons d'être attentionnés parce nous sommes dépassés et stressés.

Une révolution à l'interne : adopter la perspective de la méthode Self-Reg

L'adoption du cadre Self-Reg constitue un important changement de perspective qui fait voir autrement les comportements et les besoins liés à l'apprentissage. Par exemple, Shanker (2013) explique comment une salle disparate, surchargée et remplie de couleurs peut miner la capacité d'un enfant à cibler son attention

sur l'apprentissage. Une telle pièce peut perturber le système visuel et être ainsi un facteur de stress. Elle peut aussi mener un enfant à piquer une crise de colère quand il se voit présenter un choix qui impose une petite demande cognitive. Elle peut même expliquer pourquoi une intervenante éprouve de la colère ou de la frustration quand elle voit un enfant être cruel envers un autre. La réaction de stress est un fondement pour comprendre comment nous gérons les besoins en énergie pour faire fonctionner notre corps et notre esprit.

Tout cela a pour résultat qu'il faut révolutionner comment nous abordons les milieux de la petite enfance. Dans cet esprit, Shanker (www.self-reg.ca) propose cinq étapes (les « trois R » plus deux autres) : reconnaître, réduire, restaurer, réfléchir et réagir. La première étape, celle de reconnaître les signes, vise à aider les intervenantes à comprendre les différences entre la réaction au stress et un mauvais comportement (un acte délibéré). La deuxième étape vise à comprendre les facteurs de stress qui ont une incidence sur l'enfant dans tous les domaines. La troisième étape vise à éliminer, modifier ou gérer ces facteurs de stress pour amoindrir le stress. Une fois que l'enfant

est calme, nous pouvons réfléchir avec lui pour qu'il détermine lui-même quelle est sa réaction au stress et ce qui peut l'aider à le gérer. Cet exercice leur permet de passer à la cinquième étape, soit réagir à sa propre réaction au stress et à ses besoins. Le fait de comprendre et de franchir ces étapes ainsi que d'être sensibles aux réactions au stress et aux besoins en énergie dans les milieux de la petite enfance améliorera l'issue des enfants.

Références

- Ainsworth, M. D. S. et S. M. Bell (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, p. 49-67.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Separation, anxiety and anger. Basic Books, vol. 2).
- Lupien, S. J., B. S. McEwen, M. R. Gunnar et C. Heim (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 10, n° 6, p. 434-445.
- MacLean, P. (1970). *The triune brain, emotion and scientific bias*. Dans FO Schmitt, réd, *The neurosciences, second study program*, New York, Rockefeller University Press.
- Mustard, J. et M. McCain (2002). *The Early Years Study: Three Years Later*. Toronto, Founders' Network.
- The Shanker Method™ Self-Reg. (s. d.). Shanker Self-Reg. [En ligne] [www.self-reg.ca/shanker-self-reg/]. Consulté le 2 mars 2016.
- Shanker, S. (2013). *Calm, alert, and learning: Classroom strategies for self-regulation*. Pearson.
- Porges, S. W. (2011). « Foreword ». Dans B. van der Kolk, *The Polyvagal Theory*, p. 11-17.



La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance publie la rubrique IDÉES deux fois par année en partenariat avec le Child Development Institute et la School of Early Childhood, du Collège George Brown. Pour contribuer à la rubrique IDÉES, veuillez communiquer avec Noor Jehan Kabani. Téléphone : 416-415-5000, poste 3935, télécopieur : 416-415-2565, courriel : NKabani@georgebrown.ca

Comité de rédaction :

- Noor Jehan Kabani, George Brown College, rédactrice en chef
 Jan Blaxall, Dominion Learning Institute of Canada
 Patricia Chorney Rubin, George Brown College
 Aurelia DiSanto, Ryerson University
 Sue Hunter, Hunter Consultants
 Theo Lax, Child Development Institute
 Donna MacCormac, consultante en ÉPE et rédactrice à la pige



À PROPOS

Accueil des nouveaux Canadiens dans nos services de garde





ACCUEIL DES NOUVEAUX CANADIENS DANS NOS SERVICES DE GARDE

Bienvenue! Aider les nouveaux arrivants dans les services de garde au Canada

par Roma Chumak-Horbatsch
et Lily Chung

Introduction

Depuis 2000, les programmes de la petite enfance dans les grandes villes du Canada qui voient arriver un grand nombre d'immigrants, mais aussi dans les plus petits centres urbains, ont accueilli nettement plus de nouveaux arrivants ou d'enfants qui parlent peu ou pas la langue majoritaire sur place. Ces enfants forment un groupe très varié. Nombre d'entre eux sont nés au

« Les jeunes enfants qui apprennent une langue seconde constituent l'un des segments de la population mondiale qui croît le plus rapidement². »

Canada de parents nouvellement arrivés et ont grandi dans des foyers où les adultes parlent leur langue d'origine³. D'autres arrivent au Canada avec leur famille qui a dû quitter leur pays dans différentes circonstances. Par exemple, plus de 25 000 nouveaux arrivants au Canada sont venus de Syrie depuis novembre 2015 et des milliers d'autres viendront gonfler leurs rangs au début de 2017. Selon un récent rapport de Citoyenneté et Immigration Canada (2015), 18 % de ces nouveaux arrivants sont des enfants entre 0 et 4 ans et 21 % entre 5 et 11 ans.

Certains enfants nouvellement arrivés parlent une seule langue à la maison et d'autres, plusieurs. Certains arrivent en ayant peu ou jamais été exposés à l'une des deux langues officielles du Canada (le français et l'anglais), tandis que d'autres y ont été exposés par l'entremise de leurs frères et sœurs et d'autres membres de leur famille, de la communauté et des médias. Dans tous les cas, les jeunes nouveaux arrivants qui fréquentent un programme où se parlent les langues officielles se retrouvent dans une situation d'apprentissage linguistique unique : pendant qu'ils continuent d'apprendre une ou des langues à la maison, ils commencent à apprendre une nouvelle langue.

Alors que les parents nouvellement arrivés commencent à suivre des cours de français ou d'anglais et qu'ils font leur entrée sur le marché du travail de leur nouveau pays, ils s'inquiètent souvent de l'éducation de leurs jeunes enfants. À mesure que les professionnelles de la petite enfance (ci-après, les éducatrices) du Canada accueillent ces enfants et ces familles, elles aussi ont des inquiétudes par rapport aux stratégies et pratiques à adopter pour répondre aux besoins de ces nouveaux arrivants.

Le présent article explorera des façons dont les éducatrices peuvent aider les enfants nouvellement arrivés à s'adapter à une nouvelle langue et un nouvel environnement.



Le premier ministre canadien Justin Trudeau souhaite la bienvenue à de nouveaux arrivants¹.



Nous commencerons par examiner les résultats d'un sondage récent (le *Toronto Childcare Language Survey*⁴) sur les langues parlées par les enfants et le personnel de garderies de Toronto. Les résultats sont résumés et repris dans le contexte de l'ensemble du Canada.

Toronto Childcare Language Survey

Langues parlées au domicile des enfants

Quelque 3 251 parents dont les enfants fréquentent un service de garde (N=260) à Toronto ont répondu au sondage sur les langues parlées à la maison. La figure 1 montre qu'il y a une répartition presque égale entre l'anglais seulement et les langues d'origine.

Près de la moitié (47,1 %) des parents ont signalé que l'anglais était la seule langue parlée chez eux, tandis que 46,5 % ont indiqué qu'une langue d'origine était la principale langue à la maison.

Parmi les locuteurs d'une langue d'origine, 6 % parlent deux langues d'origine ou plus chez eux. Un total de 109 langues d'origine ont été citées, le chinois, l'espagnol, le tagalog, l'arabe et le bengali arrivant au sommet de la liste. Six dialectes chinois – le cantonais, le mandarin, le fujianais, le hakka, le taishanais et le taïwanais – ont été mentionnés, mais dans certains cas le dialecte n'était pas précisé. La figure 1 montre que 5 % des parents disent parler le français seulement ou le français et l'anglais à la maison. Les autres langues comprennent la langue des signes américaine et les langues autochtones.

Parmi toutes les garderies sondées, 19 % comptaient des enfants parlant seulement l'anglais, tandis que 81 % comptaient des enfants parlant une langue d'origine. Le nombre de langues d'origine parlées par les enfants dans les garderies varie considérablement, allant de 1 à 16 : il y a 1 à 5 langues dans 66 % des garderies; de 6 à 10 langues dans 23 % de garderies; de 11 à 15 langues dans 8 % des garderies; et 16 langues et plus dans 2 % des garderies.

Langues parlées par le personnel

Les superviseurs de 257 garderies ont indiqué que, en plus de l'anglais, leur personnel (soit 3 225 personnes en tout) parlait 109 langues différentes, le chinois, l'espagnol, le français, l'italien et le hindi étant les plus fréquentes. Si l'on compare les langues parlées par le personnel et les langues d'origine parlées par les enfants, on constate une nette tendance (voir le tableau 1) : il y a concordance entre sept des 10 langues les plus courantes parlées par les enfants et le personnel.

Dans leur ensemble, les résultats du *Toronto Childcare Language Survey* montrent qu'une multitude de langues se parlent dans les garderies de Toronto; l'anglais et les langues d'origine sont présents en parts égales, le français, la langue des signes américaine et les langues autochtones sont peu représentés, et le personnel parle des langues d'origine.

Figure 1 : Langues parlées au domicile des enfants (N=3 251)

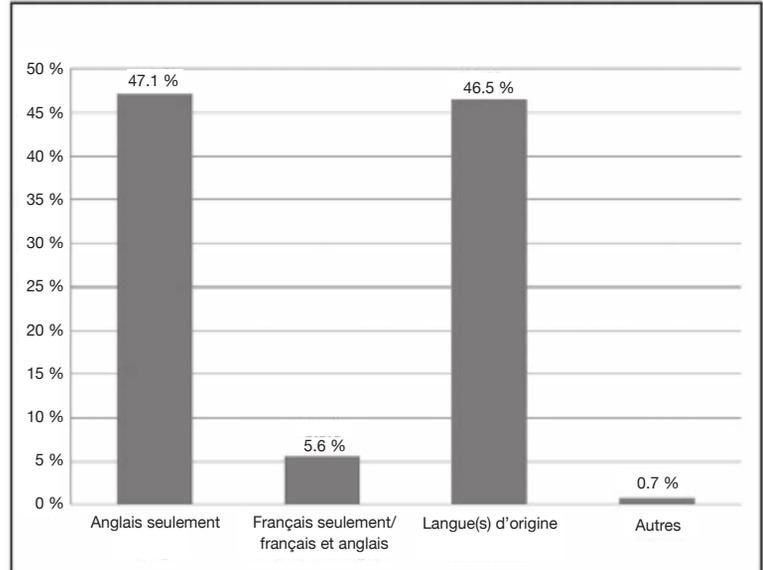


Tableau 1 : Concordance et non-concordance : Langues d'origine des enfants et langues du personnel

ENFANTS	PERSONNEL
Chinois	Chinois
Espagnol	Espagnol
Tagalog	Français
Arabe	Italien
Bengali	Hindi
Portugais	Portugais
Farsi	Tagalog
Hindi	Urdu
Russe	Farsi
Tamil	Tamil

Au-delà de Toronto

Qu'en est-il des garderies dans les autres villes canadiennes? Quel est leur portrait linguistique? L'absence de données sur les langues parlées fait qu'il est difficile de répondre à cette question directement. Pour cette raison, nous faisons appel à une source indirecte, les données linguistiques non officielles du Recensement du Canada de 2011⁵. Avec cette information, nous pouvons dresser les grandes lignes du profil linguistique des garderies dans quatre villes canadiennes.

En comparant les langues du *Toronto Childcare Language Survey* (colonnes A et B du tableau 2) avec les langues de Toronto (colonne C), on remarque une concordance de certaines langues (chinois, espagnol, tagalog) et une non-concordance d'autres langues (arabe, bengali, français, italien, hindi). Personne ne s'étonnera de constater que les langues signalées dans ce sondage sont le reflet du portrait linguistique général de la ville de Toronto. On pourrait donc penser qu'il en



va de même pour quatre autres régions urbaines – Montréal, Vancouver, Edmonton, Ottawa-Gatineau – où les enfants fréquentant un service de garde seraient plus susceptibles de parler l’une ou l’autre des langues dans les colonnes D, E, F et G. Cette comparaison permet de conclure que les enfants nouvellement arrivés au Canada sont bel et bien présents dans les garderies de tout le Canada.

Les langues parlées à la maison comptent!

« Partez de là où les enfants se trouvent et bâtissez sur ce qu’ils savent et comprennent⁶. »

Que signifient les données ci-dessus? Les langues parlées à la maison importent-elles? Les éducatrices doivent-elles se soucier du bagage linguistique des enfants?

Les langues parlées à la maison *comptent!* En effet, la vie linguistique des jeunes enfants constitue une partie importante de leur identité et de leur développement général. Elle caractérise et colore leur conscience d’eux-mêmes, leur lien avec leur culture, leur religion, leur famille et leur communauté. Leur apprentissage linguistique guide leur compréhension du monde, pose les assises de leur littératie⁷ et influe sur leur futur rendement à l’école. Il est crucial que les éducatrices connaissent le monde linguistique des enfants nouvellement arrivés pour choisir les pratiques qui conviendront le mieux aux compétences linguistiques de ces enfants et qui les aideront à grandir sur le plan linguistique.

Pratique pédagogique avec les enfants nouvellement arrivés au Canada

Alors quel est le moyen le plus efficace d’aider ces enfants? Quel est le meilleur moyen de les intégrer dans le programme et de répondre à leurs besoins linguistiques? Laquelle des trois pratiques pédagogiques les plus couramment utilisées avec les enfants nouvellement arrivés – assimilation, soutien et inclusion – correspond le mieux à la citation « Partez de là où les enfants se trouvent et bâtissez sur ce qu’ils savent et comprennent ».

Le tableau 3 présente les principales caractéristiques de chaque pratique et des exemples de stratégies.

Un certain nombre d’études sur le bilinguisme⁸ durant la petite enfance ont

Table 2 : Langues mentionnées dans le Toronto Childcare Language Survey et langues parlées à la maison dans cinq régions métropolitaines de recensement (Recensement du Canada 2011)

TORONTO CHILDCARE LANGUAGE SURVEY DE 2016		DONNÉES DU RECENSEMENT DU CANADA DE 2011 : DONNÉES LINGUISTIQUES				
Enfants	Personnel	Toronto	Montréal	Vancouver	Edmonton	Ottawa – Gatineau
Chinois	Chinois	Chinois	Arabe	Chinois	Chinois	Arabe
Espagnol	Espagnol	Punjabi	Espagnol	Punjabi	Tagalog	Chinois
Tagalog	Français	Urdu	Italien	Tagalog	Punjabi	Espagnol
Arabe	Italien	Tamil	Chinois	Coréen	Espagnol	Somali
Bengali	Hindi	Tagalog	Créole	Farsi	Arabe	Farsi
A	B	C	D	E	F	G

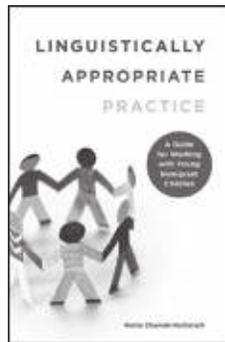
conclu que la pratique d’inclusion était la méthode la plus efficace pour accompagner les enfants nouvellement arrivés au pays. Les pratiques d’assimilation et de soutien sont fondées sur des hypothèses désuètes et inexacts entourant le bilinguisme durant l’enfance, pressent les nouveaux arrivants d’adopter la langue majoritaire, discréditent les compétences linguistiques employées à la maison et ne reconnaissent pas la capacité de bilinguisme de ces enfants. En revanche, la pratique d’inclusion mise sur les forces des enfants nouvellement arrivés et reconnaît les avantages personnels, sociaux, cognitifs, linguistiques et économiques du bilinguisme. Conformément à la recherche sur le bilinguisme⁹, cette pratique voit les nouveaux arrivants comme des personnes bilingues en herbe ou des « personnes au bilinguisme émergent »¹⁰, comme des apprenants aptes et actifs d’une langue. La pratique d’inclusion s’inscrit dans la notion que les enfants ont une ou des langues à la maison et considère que leur bagage de connaissances contribue de manière importante à bâtir leur identité. Enfin, cette pratique fait le pont entre les deux mondes linguistiques des nouveaux arrivants et elle intègre la ou les langues parlées à la maison dans le programme de la petite enfance.

Table 3 : Pratiques pédagogiques avec de jeunes enfants nouvellement arrivés au pays. Tiré de Chumak-Horbatsch 2012

PRATIQUE PÉDAGOGIQUE	ASSIMILATION	SOUTIEN	INCLUSION
Principales caractéristiques	Enseigner et apprendre la langue majoritaire Incorporer les nouveaux arrivants dans la langue et la culture majoritaires aussi rapidement que possible	Enseigner et apprendre la langue majoritaire Attester les langues d’origine Célébrer les différences culturelles	Enseigner et apprendre la langue majoritaire Attester et favoriser les langues parlées chez les enfants Intégrer dans le programme les langues parlées chez les enfants Utiliser les compétences linguistiques des enfants à la maison comme ressource Travailler de près avec les familles pour favoriser le bilinguisme et la littératie bilingue
Optique	Monolingue, littératie unifocale, monoculturelle	Monolingue, littératie unifocale, interculturelle	Multilingue, littératie multifocale et interculturelle
Exemples de stratégies	Limiter le nombre d’enfants nouvellement arrivés par groupe Décourager l’interaction entre les enfants qui parlent la même langue à la maison	Utiliser des mots clés et des phrases des langues parlées à la maison pour faciliter la communication : <i>viens ici; toilette; tu veux de l’aide?; c’est bon; dodo; arrête; mange</i> Organiser des célébrations multiculturelles	Accueillir les enfants dans les langues qu’ils parlent à la maison Inviter les membres de la famille à partager et à écrire des livres dans deux langues



L'ouvrage *Linguistically Appropriate Practice (LAP): A Guide for Working with Young Immigrant Children* est une ressource largement utilisée par les éducatrices au Canada qui adoptent la pratique d'inclusion et qui se joignent au mouvement grandissant en voie de transformer les soins et l'éducation de la petite enfance au pays.



Qu'est-ce qu'une méthode pédagogique adaptée aux spécificités linguistiques (MPASL)?

La MPASL (ou LAP en anglais pour *linguistically appropriate practice*) :

- est une méthode inclusive de travail avec les enfants nouvellement arrivés au pays
- voit les enfants nouvellement arrivés comme des personnes au bilinguisme émergent et non seulement comme des apprenants de la langue majoritaire
- reconnaît la dualité linguistique de ces enfants et leurs besoins en matière de littératie
- établit des partenariats avec les familles
- reconnaît l'importance des langues parlées à la maison
- mise sur les langues parlées à la maison et les expériences de littératie
- fait la promotion du bilinguisme
- encourage l'utilisation des langues parlées à la maison
- aide tous les enfants à goûter à la diversité linguistique, à la comprendre et à l'accepter
- est conçue pour aider à préparer les enfants aux demandes complexes sur le plan de la communication et de la littératie au XXI^e siècle.

L'adoption de la MPASL se fait en deux étapes.

Première étape : Se familiariser avec :

- a) Les principes du bilinguisme dans l'enfance
- b) La réalité linguistique des enfants nouvellement arrivés au pays
- c) Les pratiques pédagogiques actuellement employées avec les enfants nouvellement arrivés

Deuxième étape : Adopter la pratique d'inclusion

- a) Préparer la garderie et aviser les parents
- b) Mettre en œuvre des activités qui intègrent les langues parlées à la maison dans le programme

Exemples d'activités

Les trois activités décrites ci-dessous s'utilisent dans les premiers stades de l'adoption d'une pratique d'inclusion. Le titre de chaque activité est suivi du numéro de page du livre LAP. Conseil : une appli comme Google Translate dans votre téléphone intelligent vous aidera à trouver rapidement des traductions et à vérifier des prononciations.

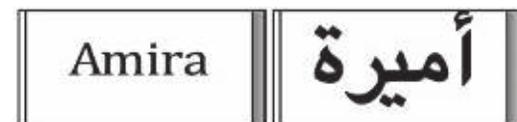
1. Tableau des langues (p. 65)

Il est important de commencer par noter les langues parlées à la maison des enfants pour mettre en œuvre la MPASL. Avec les enfants, préparez un tableau (voir le tableau 4 ci-dessous par exemple). Avec les parents et Internet, vous pouvez ajouter d'autres renseignements, comme les jours de fête, des instruments de musique, des fleurs et des animaux propres à chaque culture.

Tableau 4 : Tableau des langues parlées à la maison

Langues	Nombre de locuteurs	Locuteurs
Anglais	3	Miss Ross, Joshua, Elizabeth
Mandarin	4	Huan, Lin, Shan, Miss Peral
Arabe	4	Amira, Baraka, Akbar
Urdu	5	Sabirah, Johara, Tahir

2. Cartes de nom bilingues (p. 107)



Invitez les parents à écrire le nom de leur enfant dans la langue parlée à la maison au dos d'une carte. L'illustration ci-dessus montre le nom d'un enfant écrit en français d'un côté puis en arabe



de l'autre. Invitez les enfants à signer leurs œuvres d'art dans les deux langues.

3. Ballon de jeux linguistiques (p. 115)

Assis dans un cercle, les enfants se passent un ballon mou de taille moyenne et donnent la traduction de mots tels que des chiffres, de forme, des couleurs, des objets familiers, des aliments et des salutations. Par exemple, une éducatrice qui parle mandarin peut commencer le jeu en tenant le ballon et en disant **chaise** en français puis **yizi** en mandarin. Ensuite, elle fait circuler le ballon dans le cercle et les enfants donnent la traduction du mot **chaise** dans leur langue parlée à la maison. Une fois que les enfants connaissent bien le déroulement du jeu, ils peuvent en être le chef.

Réactions aux activités de la MPASL

Les éducatrices rapportent que les activités comme celles décrites ci-dessus sont à la fois agréables et très importantes pour les enfants nouvellement arrivés. Au départ, ils sont surpris d'entendre leur langue de la maison dans un autre contexte et hésitent à participer au jeu, mais ils comprennent vite qu'ils appartiennent à leur nouveau groupe, qu'ils ont droit de parole et que leur langue est importante et valorisée. Ce soutien linguistique sert de pont et facilite une transition en douceur vers un nouveau lieu ayant une nouvelle langue. Avec le temps, ils se sensibilisent aux langues et montrent de l'intérêt pour les langues qu'ils parlent à la maison et celles des autres. Par exemple, un enfant qui tient une vache jouet dans ses mains a dit : « Je parle arabe et ma vache parle hébreu ». Ils jouent et font l'expérience des rythmes et des caractéristiques d'une langue. Ils imitent le son des mots des autres langues et tentent de les prononcer. Ils parlent de langues les uns avec les autres et s'en servent comme marqueurs d'identité pour eux et pour leurs camarades : « Je parle urdu, tout comme Zairah et Sadaat ». Les parents réagissent favorablement à l'inclusion de leur langue dans la classe. Ils voient l'intérêt de leur enfant, son enthousiasme et sa fierté par rapport aux langues et ils expriment leur reconnaissance : « Merci d'accorder une place à notre langue ». Ils sont plus disposés à s'engager dans la vie de la garderie.

Conclusion

En terminant, revenons à la photo du premier ministre qui accueille des familles nouvellement arrivées à l'aéroport. Son geste chaleureux devrait nous rappeler le rôle que nous devons jouer pour soutenir les enfants nouvellement arrivés. En nous engageant à une pratique d'inclusion et à guider les nouveaux arrivants dans leur cheminement bilingue et multilingue, nos garderies deviendront des milieux où les langues comptent et où les enfants nouvellement arrivés progressent joyeusement et solidement dans leurs mondes linguistiques.

Roma Chumak-Horbatsch, Ph. D., est professeure agrégée à l'École des études sur la petite enfance de l'Université Ryerson de Toronto (Ontario), où elle donne des cours sur le développement linguistique, le développement cognitif et bilinguisme durant l'enfance. Elle a une formation en linguistique appliquée, en éveil linguistique et en perfectionnement des aptitudes en littérature. Sa recherche porte sur la pédagogie multilingue et sur le potentiel

bilingue des enfants nouvellement arrivés. Dans son livre *Linguistically Appropriate Practice: A Guide for Working With Young Immigrant Children* (2012, Presses de l'Université de Toronto), M^{me} Chumak-Horbatsch dresse le profil de la réalité linguistique des enfants qui arrivent dans les programmes d'apprentissage de la petite enfance avec une maîtrise rudimentaire, voire inexistante, de la langue dans laquelle l'enseignement est dispensé, et elle y présente une pratique fondée sur la recherche et testée sur le terrain qui aide les éducatrices à changer leur classe en un environnement multilingue où les langues et la littérature prennent vie. rchumak@ryerson.ca

Lily Chung a été analyste de recherche à la Ville de Toronto pendant une décennie. Elle a travaillé à l'élaboration et à l'évaluation de plusieurs politiques qui ont une incidence sur les résidents de Toronto. M^{me} Chung a contribué à divers projets de recherche, y compris l'Évaluation des besoins des personnes de la rue sur le plan des refuges et du logement, et à l'évaluation du programme d'inscription à la Politique de bienvenue pour les parcs et les loisirs. Actuellement, elle travaille aux Services à l'enfance de Toronto, où elle mène des sondages et des analyses touchant les services de garde. Elle s'intéresse depuis longtemps, sur le plan professionnel et personnel, aux nouveaux arrivants et à l'installation des immigrants. lchung1@toronto.ca

Notes

1. <https://www.google.ca/search?q=trudeau+welcomes+refugees&espv=2&biw=2482&bih=1278&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwiZ6zkl6HOAhUH4YMKHasSDC0QsAQIGg&dpr=2>
2. Kan et Kohnert (2005)
3. La notion de langue d'origine renvoie à une autre langue que le français et l'anglais (les deux langues officielles du Canada) et que les langues autochtones du Canada.
4. Le *Toronto Childcare Language Survey* (2016) a été mené par les Services à l'enfance de Toronto et l'Université Ryerson. Pour en savoir davantage, veuillez communiquer avec Roma Chumak-Horbatsch (rchumak@ryerson.ca).
5. Données sur la langue du Recensement du Canada (2011)
6. Goodwin (2002)
7. Genesee, Lindholm-Leary, Saunders et Christian (2007)
8. Ball (2011), Chumak-Horbatsch (2012), Coelho (2012), Cummins (2001, 2004, 2006), Goodwin, (2002), Schwarzer, Haywood et Lorenzen (2003).
9. Garcia et Kleifgen (2010)
10. García (2009)

Références

- Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years*. UNESCO, Paris, examen analytique commandé par le Secteur de l'éducation de l'UNESCO.
- Données sur la langue du Recensement du Canada (2011). [<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/htl-fst/lang/index-eng.cfm?Lang=f>].
- Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically Appropriate Practice: Working with A Guide for Working with Young Immigrant Children*, Toronto, Presses de l'Université de Toronto.
- Citoyenneté et Immigration Canada (nov. 2015). *Profil de population : Réfugiés syriens*. [<http://www.cpa.ca/docs/File/Cultural/FR%20Syrian%20Population%20Profile.pdf>].
- Coelho, E. (2012). *Language and Learning in Multilingual Classrooms: A Practical Approach*, Toronto, Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, 2^e édition, Los Angeles (Californie), Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2004). *Language, power and pedagogy - bilingual children in the crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2006). « Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through Multi-literacies Pedagogy ». Dans *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Globalization*, Ofelia García, Tove Skutnab-Kangas et Maria E. Torres-Gutzman, réd. Clevedon Hall, Multilingual Matters.
- García, O. (2009). « Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name? ». *TESOL Quarterly*, vol. 43, n° 2, p. 322-326. Numéro spécial sous la direction de Shelley Taylor.
- García, O. et J.A. Kleifgen (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*, New York, Teacher's College Press.
- Genesee, F., K. Lindholm-Leary, W. Saunders et D. Christian (2005). « English language learners in U.S. schools: An overview of research findings », *Journal of Education for Students at Risk*, vol. 10, n° 4, p. 363-385.
- Goodwin, A.L. (2002). Teacher preparation and the education of immigrant children. *Education and Urban Society*, vol. 34, n° 2, p. 156-172. [<http://dx.doi.org/10.1177/0013124502034002003>].
- Kan, P.F., et K. Kohnert (2005). « Preschoolers learning Hmong and English: Lexical-semantic skills in L1 and L2 », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 48, n° 2, p. 372-383. [[http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2005\)026](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2005)026)] Medline :15989399.
- Schwarzer, D., A. Haywood et C. Lorenzen (2003). « Fostering multi-literacy in a linguistically diverse classroom: How does a monolingual teacher support linguistic diversity in a classroom of children who speak many different native languages? », *Language Arts*, vol. 80, n° 6, p. 453-460.



ACCUEIL DES NOUVEAUX CANADIENS DANS NOS SERVICES DE GARDE

Faire le pont entre les pratiques culturelles et professionnelles dans des milieux de la petite enfance diversifiés

par **Christine Massing** et
Mary Lynne Matheson

La capacité de miser sur les forces de différentes perspectives culturelles est à la fois un atout et un défi dans une société multiculturelle. Les familles immigrantes et réfugiées forment une part croissante de la population canadienne. Selon Statistique Canada (2010), la diversité ethnoculturelle de la population canadienne s'accroîtra de façon spectaculaire d'ici 2031; selon les prévisions, une personne sur trois sera une minorité visible, une sur quatre sera née à l'étranger, et plus du tiers de ces personnes seront des enfants. Toutefois, Friendly et Prabhu (2010) ont avancé que les programmes de la petite enfance au Canada sont mal préparés à répondre aux besoins de cette population très diversifiée. Pour cette raison, il est important de recruter et de retenir des éducatrices d'origine culturelle diversifiée parce qu'il a été montré qu'elles possèdent l'expérience de vie, les compétences pour servir d'intermédiaires culturelles, les façons de s'y prendre et l'entendement culturel qui sont nécessaires pour travailler avec des enfants et des familles d'origine semblable à la leur (Adair, Tobin et Arzubiaga, 2012; Bernheimer, 2003; Tobin, Arzubiaga et Adair, 2013; Wilgus, 2013). Comme elles sont bilingues ou multilingues, elles peuvent aussi mettre les enfants immigrants à l'aise et expliquer la signification de certaines pratiques à leurs collègues ou aux familles (Massing, 2015a).

Le besoin d'éducatrices de la petite enfance au pays et dans les provinces (Beach, Friendly, Ferns, Prabhu et Forer, 2008) allié à l'accessibilité générale du secteur pour les nouveaux arrivants

(Service Canada, 2011) donnent à penser qu'il y a là un point d'entrée sur le marché du travail pour les immigrants. Toutefois, ces derniers doivent surmonter de nombreux obstacles pour aller chercher les compétences et les titres nécessaires. Bon nombre souhaitent poursuivre leur scolarisation en s'inscrivant à un diplôme ou un certificat en éducation de la petite enfance (Langford, 2007). Or, l'investissement en temps et en argent (CSRHSGE, 2009) ainsi que la nécessité de maîtriser le français ou l'anglais compliquent l'accession à une formation supérieure (Citoyenneté et Immigration Canada, 2010). Comme nous le verrons, l'un des obstacles les plus importants est cependant le fait que les connaissances et l'expérience des étudiantes et éducatrices immigrantes sont marginalisées dans la théorie et la pratique de l'éducation de la petite enfance. Dans le présent article, nous commencerons par faire un survol du cadre dominant en éducation de la petite enfance et de l'expérience qu'en ont les éducatrices et étudiantes immigrantes. Ensuite, nous présenterons des façons dont ces différentes tensions sont abordées dans la pratique au Centre interculturel de l'enfant et de la famille (CIEF) à Edmonton.

Cadre dominant en éducation de la petite enfance

Les soins de la petite enfance reposent depuis longtemps sur des théories occidentales du développement de l'enfant qui prônent des valeurs sociétales, des normes et des pratiques euro-nord-américaines. Fondées sur des recherches portant sur des enfants blancs de classe moyenne, ces théories ont attiré des critiques pour avoir suggéré que le développement de tous les enfants suit les mêmes étapes universelles, peu importe le contexte familial, social et culturel (p. ex. Lubeck, 1996; Dahlberg, Moss et Pence, 1999). Quand les enfants immigrants sont évalués en fonction de ces normes, ils sont vus comme ayant des lacunes. Par extension, leur famille est jugée comme incompétente et comme ayant besoin de « formation » pour élever efficacement ses propres enfants (Cannella, 1997; Lubeck, 1994). On s'attend à ce que les éducatrices connaissent ces théories et « pratiques adaptées au développement » de l'Occident (Bredenkamp et Copple, 2009) pour être jugées comme étant professionnelles. Le cadre du développement influence bien des règlements, exigences liées à la certification, programmes-cadres et autres documents de politique. Il y a ainsi très peu de valeur, voire aucune, attachée au bassin de connaissances culturelles et linguistiques (González, Moll et Amanti, 2005) détenues par les éducatrices et étudiantes immigrantes.

Expérience des éducatrices et des étudiantes immigrantes

La connaissance de la théorie occidentale du développement de l'enfant sous-tend la majorité des programmes de formation postsecondaire en éducation de la petite enfance (Fondation Muttart et Langford, 2014), et les étudiantes immigrantes se voient confrontées à bien des concepts et pratiques qui leur sont



inconnus. L'idée « d'apprendre par le jeu » par exemple va à l'encontre de ce que bien des étudiantes immigrantes ont vécu comme expérience dans leur pays, où le jeu et l'apprentissage étaient strictement distincts l'un de l'autre; le jeu se déroulait toujours à l'extérieur et était en bonne partie non supervisé par des adultes, tandis que l'apprentissage se faisait dans l'école et était dirigé par des adultes (Massing, 2015b). Les enseignants dans l'étude de Langford (2007) se servaient de la théorie du développement de l'enfant pour éliminer les pratiques des étudiantes immigrantes qui étaient fondées sur leur propre culture. De même, ces étudiantes voient certes les textes, y compris les manuels en éducation de la petite enfance, comme des sources d'information faisant autorité sur la théorie et la pratique canadiennes (Massing, 2015a), mais ces manuels ne dépeignent pas nécessairement la diversité et la différence comme étant des forces (Langford, 2007). Bjartveit et Panayotidis (2015) expliquent que la lecture de ces ouvrages donne aux étudiantes l'impression que leur conception du développement et de l'éducation des enfants est « anormale ».

Comme l'a souligné Massing (2015a) dans son étude d'une année sur les étudiantes immigrantes et réfugiées dans un programme collégial en éducation de la petite enfance en Alberta, bon nombre ont commencé leur formation avec un sentiment de compétence fondé sur les connaissances acquises par leur expérience de mère, d'enseignante, de sœur ou d'aidante naturelle dans leur pays. Toutefois, au cours de leurs études, leur confiance s'est érodée quand elles se sont rendu compte que cette expérience n'avait pas de valeur dans leur nouveau contexte. Une fois que les étudiantes immigrantes constatent que leur contribution est « différente » de la norme, elles peuvent éprouver de l'angoisse, de l'isolement et un sentiment d'infériorité par rapport à leurs camarades non immigrantes (Moles et Santoro, 2013). Diverses études sur les étudiantes et les éducatrices immigrantes suggèrent que puisque leur propre expérience en tant que mères n'est pas vue comme étant professionnelle, elles se sentent obligées d'abandonner ces croyances et pratiques dans leur milieu de travail (Adair, Tobin et Aruzibiaga, 2012; Hujibregts, Leseman et Taveccio, 2008; Jipson, 1991; Ortlipp et Nuttall, 2011; Wilgus, 2006). Toutefois, les étudiantes dans la recherche de Massing (2015b) n'ont pas toujours rejeté leur compréhension et leurs croyances pour adopter les pratiques dominantes. Quand l'écart entre les pratiques de soins attendues dans les stages et leurs propres croyances était trop grand, elles ont parfois résisté. Par exemple, elles ont aidé des poupons et des tout-petits à manger ou à s'habiller eux-mêmes pour veiller au bien-être de l'enfant, même si elles avaient été explicitement prévenues de ne pas le faire. Plus couramment encore, elles ont consciemment ou pas choisi des éléments de

Une fois que les étudiantes immigrantes constatent que leur contribution est « différente » de la norme, elles peuvent éprouver de l'angoisse, de l'isolement et un sentiment d'infériorité par rapport à leurs camarades non immigrantes (Moles et Santoro, 2013).

leur propre expérience culturelle et de l'enseignement dominant durant leurs travaux de cours et elles les ont mariés.

Programmes-cadres

Si les programmes-cadres provinciaux misent sur les théories, concepts et valeurs de l'Occident, la plupart préconisent le respect de la diversité, de l'équité et de l'inclusion des enfants. Nombre de ces programmes encouragent aussi les éducatrices à être sensibles au contexte socioculturel local dans lequel vivent les enfants. Ils les invitent à reconnaître que les familles constituent les premiers éducateurs et à former des partenariats avec celles-ci. Comme le notent cependant Prochner, Cleghorn, Kirova et Massing (sous presse), peu de programmes-cadres offrent des exemples concrets qui pourraient aider les éducatrices travaillant avec des enfants immigrés à intégrer de manière significative des langues d'origine, des connaissances et des valeurs. L'absence d'exemples mène souvent les programmes d'éducation de la petite enfance à adopter une approche superficielle limitée « aux divertissements, à la nourriture et à la mode » pour tenir compte de la diversité, se contentant de présenter la musique, des matériaux, des vêtements et des célébrations de différentes cultures. La question fait voir à quel point la culture est une affaire complexe et combien il est difficile de s'immiscer dans les expériences, les valeurs et les croyances des familles immigrantes puis d'intégrer ces éléments dans les documents et la pratique du programme-cadre. Le travail entrepris par les éducatrices du CIEF vise à valoriser le bassin de connaissances des éducatrices immigrantes afin d'enrichir les connaissances sur les aspects plus profonds de la culture qui pourraient être intégrés dans un programme d'éducation de la petite enfance.

Information sur le Centre interculturel de l'enfant et de la famille

La diversité des familles, des enfants et des éducatrices au CIEF place ce centre dans une position unique pour examiner la question de ces tensions et de ces obstacles. Le CIEF a été fondé il y a sept ans par un groupe de parents érythréens et éthiopiens qui voulaient des soins sensibles à leur culture pour leurs enfants. Ce centre est devenu un centre agréé à but non lucratif qui s'occupe de 60 enfants. La majorité des familles sont nouvellement arrivées au Canada et toutes les éducatrices sont des immigrantes ou des réfugiées d'Europe de l'Est, d'Asie, d'Amérique latine ou d'Afrique.

Au CIEF ont eu lieu plusieurs recherches participatives. Ce centre a aussi été l'hôte d'un programme pilote en milieu



de travail, financé par le gouvernement de l'Alberta, pour amener des éducatrices immigrantes à faire la transition dans les programmes de formation postsecondaire en éducation de la petite enfance. L'absence de reconnaissance des titres de compétences et de l'expérience des immigrantes qu'elles ont acquis dans leur pays d'origine fait souvent qu'elles arrivent seulement à obtenir une certification du premier niveau (assistante au développement de l'enfant). Ainsi, bien des éducatrices immigrantes n'ont pas le pouvoir d'influencer les politiques et les programmes, et elles ne peuvent pas améliorer leurs qualifications par des études postsecondaires en raison des exigences linguistiques (CSRHSGE, 2009). Le programme de transition a été mis sur pied pour remédier à ce problème, et bien des éducatrices au CIEF y ont participé. Plus récemment, le CIEF a été choisi comme l'un des centres pour mettre à l'essai le programme-cadre albertain *Play, Participation, and Possibilities* (Makovichuk, Hewes, Lirette et Thomas, 2014). L'une des formatrices du programme de transition est devenue la mentore du programme-cadre pilote et elle est maintenant coordonnatrice pédagogique au centre. Son travail assidu auprès de la directrice, des éducatrices ainsi que des enfants et des familles au cours de plusieurs années lui a permis de tisser des liens avec ces personnes. Cette proximité a été renforcée par sa volonté d'écouter les éducatrices et d'apprendre d'elles, au lieu de simplement insister pour qu'elles adoptent les pratiques dominantes.

Questions d'interprétation

Durant la mise en œuvre du programme-cadre pilote, la plupart des éducatrices avaient de la peine à comprendre la langue employée, surtout dans la description des objectifs holistiques. Même les éducatrices qui maîtrisaient assez bien l'anglais ont trouvé la terminologie généralement incompréhensible. Non seulement devaient-elles comprendre le jargon professionnel de la petite enfance utilisé dans le programme (Prochner et coll., sous presse) et dans les manuels sur l'éducation de la petite enfance, mais les termes employés étaient issus des valeurs et croyances occidentales qui étaient totalement contraires à leurs propres expériences et connaissances. Par exemple, le programme-cadre décrit l'enfant comme « un apprenant et un citoyen en pleine puissance – fort, débrouillard et apte » [trad.] (Makovichuk et coll., 2014). L'idée que l'enfant était compétent ne cadrait pas avec l'idée de certaines éducatrices qui voyaient l'enfant comme étant « précieux », « innocent », un « don de Dieu » ou « un trésor ». La notion de compétence de l'enfant avait une signification différente dans leur pays d'origine puisque les jeunes enfants apportaient souvent une contribution importante dans les foyers. De même, l'idée que des enfants soient des citoyens semblait difficile à concevoir pour certaines éducatrices, dont bon nombre n'avaient même pas eu elles-mêmes la pleine jouissance des droits inhérents à la citoyenneté. En conséquence, la mentore et les éducatrices engagées dans ce programme-cadre ont commencé par se pencher sur la terminologie des « dispositions à apprendre » – le

jeu et le plaisir, l'exploration, la participation, l'enthousiasme, et l'intérêt – qui était la plus facile à comprendre, même si son interprétation variait considérablement d'une culture à l'autre. Bien que l'intérêt envers quelque chose et l'objectif holistique du bien-être aient été faciles à comprendre pour les éducatrices et à reconnaître dans le jeu des enfants, d'autres descripteurs d'objectifs holistiques restaient sans lien avec l'expérience et les connaissances qu'avaient les éducatrices du rôle entre l'adulte et l'enfant. Alors, tant pour le programme de transition que pour le programme-cadre pilote, la mentore avait la tâche d'interpréter le contenu pour les éducatrices, ce qui n'est pas aussi simple que d'expliquer les termes en utilisant des mots anglais que les éducatrices connaissaient.

Puiser dans le bassin de connaissances culturelles

À l'instar de nombreuses participantes dans l'étude de Massing (2015a), les éducatrices ont adopté des pratiques qu'elles ont interprétées comme étant « la bonne façon de faire » ou « la norme » pour le travail dans une garderie. Les théories et pratiques dominantes en éducation de la petite enfance étaient tellement puissantes dans leur esprit qu'elles craignaient qu'un seul petit changement soit mal reçu par les agents de permis ou d'accréditation. Bien des pratiques étaient tellement profondément ancrées que la mentore a trouvé parfois difficile de convaincre les éducatrices de les remettre en question par rapport à leurs propres croyances.

Bien que dans leur pays d'origine les éducatrices n'aient pas l'habitude d'observer les enfants, elles ont été initiées à observer le jeu des enfants et à prendre des notes. Les photos et les histoires se sont révélées être des moyens puissants pour cerner et partager des activités d'importance culturelle. Les discussions entourant un enfant qui préparait soigneusement son « bébé » au dodo et qui est allé au lit avec lui ont fait voir l'importance du cododo dans cette famille. Un enfant qui faisait un dessin de sa maison a raconté à une éducatrice sa relation avec une « tante », ce qui a montré l'habitude de vivre avec des membres de la famille élargie. Un petit groupe d'enfants jouant avec des bébés ont décrit ce qu'ils savaient de l'arrivée d'un nouveau-né, de la réception-cadeau avant la naissance jusqu'aux célébrations et au baptême après la naissance. Massing (2015a) a remarqué que les éducatrices croient que la religion et que l'enseignement de valeurs religieuses ne sont « pas permis » dans les services de garde du Canada, mais quand les éducatrices ont commencé à photographier le jeu des enfants, l'occasion s'est présentée d'approfondir la discussion. Une histoire d'apprentissage saisie par une éducatrice et intitulée « la cérémonie du café » montrait ce qu'un jeune garçon sait de cette tradition culturelle et de sa propre pratique religieuse, ce qui a donné lieu à une discussion sur le jeu religieux, y compris le chant à l'église, la bénédiction et la prière. Ayant des origines semblables à celles des enfants, les éducatrices ont pu utiliser leur bagage culturel pour interpréter les pratiques des enfants.



Leur réflexion au sujet des enfants et de leurs collègues a aussi changé à mesure que leurs observations permettaient de comprendre le bassin de connaissances de chaque personne. Par exemple, un certain nombre d'éducatrices ont exprimé des préoccupations quant au développement langagier d'un des tout-petits, un immigré de Somalie. En amassant de l'information, elles ont constaté que quand l'éducatrice somalienne s'adressait à lui dans sa langue d'origine, il la comprenait parfaitement. Quand une éducatrice, qui faisait très bien la cuisine, a observé qu'un enfant alignait des assiettes sur le plancher, elle a souligné qu'ils mangeaient ainsi à la maison. Le jour suivant, elle a amené un repas composé de plats de son pays, a installé une nappe par terre, a disposé les plats et tout le monde s'est assis sur le plancher pour partager le repas. Peu à peu, les éducatrices ont fait confiance à leurs connaissances des soins et de l'apprentissage des jeunes enfants et elles se sont senties à l'aise de changer les pratiques du centre en place.

Faire le lien entre ces bassins de connaissances et la pratique professionnelle

Pour commencer à faire le lien entre les pratiques culturelles et professionnelles et le programme-cadre albertain, les éducatrices ont appris ce que sont les « dispositions à apprendre ». Au début, une couleur a été assignée à chaque disposition pour que les éducatrices puissent coder par couleur toutes leurs observations, photos et expérience de planification de cycles. À partir de photos, elles se sont exercées à repérer des dispositions dans les actions des enfants. Un feuillet d'une page avec des photos a été créé pour illustrer les différentes dispositions. Par la suite, ce feuillet a été mis à jour et personnalisé avec des photos prises au centre par les éducatrices pour montrer les cinq dispositions. Avec les photos des enfants, chaque salle a créé sa propre affiche montrant les dispositions des enfants à apprendre et les éducatrices ont partagé un diaporama avec beaucoup de photos d'enfants qui jouent avec des familles pour illustrer ces dispositions. Un numéro du bulletin mensuel du centre pour les éducatrices a porté sur l'utilisation des dispositions du programme-cadre par les éducatrices pour guider leurs interactions avec les enfants.

Grâce à la répétition et à l'utilisation de différentes stratégies, la mentore a réussi à présenter les dispositions de sorte que les éducatrices arrivent à faire des liens avec leur expérience, leurs connaissances, leurs valeurs et leurs croyances. Le concept des

histoires d'apprentissage a aussi été présenté aux éducatrices, qui se sont senties intimidées à la perspective de rédiger des histoires en anglais. Une fois de plus, la mentore les a invitées à se servir d'éléments visuels. Après avoir assemblé une série de photos racontant un événement sous forme d'histoire, les éducatrices ont pu expliquer leur « histoire » et en faire des liens avec les « dispositions à apprendre ». Celles qui s'en sentaient à l'aise et qui avaient les compétences de le faire ont écrit leurs histoires elles-mêmes, tandis que des mentors bénévoles parlant anglais et possédant des compétences informatiques ont aidé les autres éducatrices. Ainsi, elles ont pu produire des représentations visuelles montrant les différentes façons dont les enfants manifestent leurs dispositions. Récemment, les éducatrices ont reçu de l'aide pour tenir un journal, alliant écrits et éléments visuels, dans leur langue d'origine ou en anglais. À mesure qu'elles ont commencé à analyser les expériences de jeu et les

interactions des enfants avec les autres, elles ont pu dépeindre des exemples d'importance culturelle pour les objectifs du programme-cadre, ce qui a fait le lien entre les connaissances amenées de leur pays d'origine ainsi que les concepts et théories étrangers.

Partager les connaissances avec la communauté

L'approche visuelle a permis aux éducatrices de mettre en valeur leurs bassins de connaissances ainsi que celui des enfants et des familles dont elles s'occupent, et de le faire dans un format qui a pu être partagé avec tous. Les familles ont ensuite été invitées à ajouter des remarques. Leur travail sur les histoires d'apprentissage a permis de produire une collection de livrets illustrés montrant les nuances culturelles qui n'auraient autrement pas fait l'objet d'une attention particulière. La pratique du CIEF a été enrichie d'un mélange de perspectives sur le sens que cache le jeu des enfants. En tant que l'un des centres où a été mis à l'essai le programme-cadre, le CIEF est devenu membre de la « communauté d'apprenants », ce qui a permis aux éducatrices de rendre visite à d'autres programmes et aussi de montrer leur travail. Ce genre d'occasions a permis aux éducatrices de gagner confiance en leurs moyens puisqu'elles ont pu partager leur bassin de connaissances avec un auditoire élargi dans la communauté professionnelle.

Conclusion

Le bassin de connaissances des immigrantes doit être reconnu formellement et intégré tant dans les programmes de formation postsecondaire en éducation de la petite enfance que sur le



terrain (Gupta, 2013). Dans le programme décrit ci-dessus, la mentore a assuré le rapprochement (Rogoff, 1990) en faisant intervenir l'expérience des éducatrices dans leur pays d'origine ou leur expérience actuelle au CIEF comme point de départ pour favoriser la compréhension des nouveaux concepts et théories. Il est toutefois important de noter que les éducatrices n'ont pas simplement reçu les enseignements dominants de leur mentore. Elles se sont engagées dans une démarche réciproque qui les a amenées à faire l'interprétation d'activités ayant une signification culturelle devant leur mentore et leurs collègues. Grâce à ces expériences, les éducatrices et la mentore ont découvert grâce aux autres et aux enfants des aspects plus profonds de la culture – des valeurs, des croyances et des visions du monde. La structure de pouvoir traditionnelle dans la relation entre la mentore et ses protégées a été modifiée parce qu'ensemble elles ont découvert les différentes significations qui sous-tendaient les actions des enfants et elles sont arrivées à une façon de tenir compte de cette compréhension par rapport aux attentes professionnelles dominantes. Leur travail ouvre des possibilités pour envisager une véritable pratique interculturelle dans les milieux de la petite enfance.

Christine Massing, Ph. D., est professeure agrégée en éducation de la petite enfance à l'Université de Regina. Sa recherche auprès d'étudiantes postsecondaires en éducation de la petite enfance et d'éducatrices immigrantes et réfugiées l'a menée à s'engager dans plusieurs projets de recherche au CIEF. Elle a déjà enseigné dans plusieurs contextes interculturels, y compris en Colombie, au Japon, au Guatemala, au Mexique, en Égypte et dans deux communautés des Premières Nations au Canada.

Mary Lynne Matheson, M. Sc., a enseigné dans le programme d'éducation et de soins de la petite enfance à l'Université MacEwan et au Bridging Program for Immigrant Child Care Workers. Elle a travaillé avec le CIEF en tant que mentore pédagogue quand le programme-cadre de l'Alberta pour l'apprentissage et les soins de la petite enfance a été mis à l'essai et elle a récemment assumé aussi le rôle de coordonnatrice de formation auprès de CIEF.

Références

Adair, J.K., J. Tobin et A. Arzubigi (2012). « The dilemma of cultural responsiveness and professionalization: Listening closer to immigrant teachers who teach children of recent immigrants », *Teachers College Record*, vol. 114, n° 12, p. 1-37.

Beach, J., M. Friendly, C. Ferns, N. Prabhu et B. Forer (2008). *Early childhood education and care*. [http://www.childcarecanada.org/].

Bernheimer, S. (2003). *New possibilities for early childhood education: Stories from our non-traditional students*, New York, Peter Lang Publishing.

Bjartveit, C. et E.L. Panayotidis (2015). « Running with Hermes: Imagining and transversing a transcultural curriculum path in postsecondary early childhood education », *Canadian Children*, vol. 40, n° 3, p. 4-15.

Bredenkamp, S. et C. Copple (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, D.C., National Association for the Education of Young Children.

Cannella, G. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice & revolution*, New York, Peter Lang Publishing.

Citoyenneté et Immigration Canada (2010). *Évaluation du programme « Language Instruction for Newcomers to Canada »*, Ottawa (Ontario), Citoyenneté et Immigration Canada.

Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (2009). *Soutenir les employeurs des services éducatifs et de garde à l'enfance (SÈGE)*, Ottawa (Ontario), Gouvernement du Canada.

Dahlberg, G., P. Moss et A. Pence (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*, New York, Routledge.

Fondation Muttart et R. Langford (2014). *Advancing the educational preparation and professional development of Alberta's early learning and care workforce*, Edmonton (Alb.), Fondation Muttart.

Friendly, M. et N. Prabhu (2010). *Can early childhood education and care keep Canada's promise of respect for diversity?*, hors série n° 23, Toronto (Ontario), Childcare Resource and Research Unit.

González, N., L.C. Moll et C. Amanti (2005). « Introduction: Theorizing practices ». Dans N. González, L.C. Moll et C. Amanti (éd.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.

Gupta, A. (2013). « Incorporating teacher candidates' prior beliefs and funds of knowledge in theories of child development ». Dans G. Wilgus (éd.), *Knowledge, pedagogy, and multiculturalism: Shifting the locus of learning in urban teacher education*, New York, Palgrave Macmillan, p. 107-128.

Huijbregts, S.K., P.P.M. Leseman et L.W.C. Tavecchio (2008). « Cultural diversity in center-based childcare: Childrearing beliefs of professional caregivers from different cultural communities in the Netherlands », *Early Childhood Research Quarterly*, 23, p. 233-244. doi : 10.1016/j.ecresq.2007.10.001.

Jipson, J. (1991). « Developmentally appropriate practice: Culture, curriculum, connections », *Early Education and Development*, vol. 2, n° 2, p. 120-136.

Langford, R. (2007). « Who is a good early childhood educator? A critical study of differences within a universal professional identity in early childhood education preparation programs », *Journal of Early Childhood Teacher Education*, vol. 28, p. 333-352. doi : 10.1080/10901020701686609.

Lubeck, S. (1994). « The politics of developmentally appropriate practice: Exploring issues of culture, class, and curriculum ». Dans B. Mallory et R. New (éd.), *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education*, New York, Teachers College Press, p. 17-43.

Lubeck, S. (1996). « Deconstructing 'child development knowledge' and 'teacher preparation' », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 11, n° 2, p. 147-167.

Makovichuk, L., J. Hewes, P. Lirette et N. Thomas (2014). *Play, participation, and possibilities: An early learning and child care curriculum framework for Alberta*. [www.childcareframework.com].

Massing, C. (2015a). *An ethnographic study of immigrant and refugee women's knowledge construction in an early childhood education program*, Thèse de doctorat non publiée, University of Alberta, Edmonton, Canada.

Massing, C. (2015b). « Authoring professional identities: Immigrant and refugee women's experiences in an early childhood teacher education program », *Canadian Children*, vol. 40, n° 1, p. 73-99.

Moles, J. et N. Santoro (2013). « Bend me, shape me, anyway you want me: Constructing identities across different learning paradigms », *New Zealand Research in Early Childhood Education Journal*, 16, p. 29-44.

Ortlipp, M. et J. Nuttall (2011). « Supervision and practicum assessment of the early childhood practicum: Experiences of pre-service teachers who speak English as a second language and their supervising teachers », *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 36, n° 2, p. 87-94.

Prochner, L., A. Cleghorn, A. Kirova et C. Massing (sous presse). *Teacher education in diverse settings: Making space for intersecting worldviews*, Rotterdam, Pays-Bas, Sense Publishers.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, New York, Oxford University Press.

Service Canada (2011). *Éducateurs et aides-éducateurs de la petite enfance*. [http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/4214.shtml].

Statistique Canada (2010). *Projections de la diversité de la population canadienne, 2006 à 2031*, Ottawa (Ontario), ministre de l'Industrie.

Tobin, J., A. Arzubigi et J.K. Adair (2013). *Children crossing borders: Immigrant parent and teacher perspectives on preschool for children of immigrants*, New York, Fondation Russell-Sage.

Wilgus, G. (2006). « Beyond because I said so! Three early childhood teachers challenge the research on disciplinary beliefs and strategies of individuals from working-class minority backgrounds », *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 7, n° 3, p. 253-269.

Wilgus, G. (2013). Introduction. Dans G. Wilgus (éd.), *Knowledge, pedagogy, and multiculturalism: Shifting the locus of learning in urban teacher education*, New York, Palgrave Macmillan, p. 1-20.



ACCUEIL DES NOUVEAUX CANADIENS DANS NOS SERVICES DE GARDE

Pratique sensible à la culture au Centre interculturel de l'enfant et de la famille

par **Jasvinder (Jazz) Heran** et **Mary Lynne Matheson, M. Sc.**

« Dites-moi ce qui fait que votre centre est interculturel », a demandé l'un de nos visiteurs. En tant que directrice du Centre interculturel de l'enfant et de la famille (CIEF) d'Edmonton, j'ai fièrement décrit tous les services de soutien que nous avons mis en place pour nos familles : aide pour les demandes de subvention et l'inscription, aide pour l'accès à des ressources, telles que la Banque alimentaire, services de traduction et de counselling dans notre immeuble, services d'orientation, soutien aux familles pour toutes les questions d'installation, et activités mensuelles pour les parents avec repas et garde d'enfants. Notre personnel peut parler en langue des signes et dans sa langue d'origine ou la langue des enfants à la maison, cuisiner des plats ethniques avec les enfants et célébrer la culture par les vêtements, les rites, la musique et la danse.

Durant la visite guidée du centre, nous avons vu la salle des tout-petits. C'est là que notre visiteur a dit quelque chose qui m'a fait réfléchir : « Il est intéressant de voir qu'à part les éducatrices et les enfants eux-mêmes, on pourrait se trouver dans n'importe quelle garderie de la ville. » J'ai regardé autour de la salle comme si c'était la première fois et j'ai vu la rangée de chaises hautes Fisher Price longeant un mur, six lits d'enfant alignés le long d'un autre mur et deux tables à langer au centre de la pièce. À mon grand désarroi, j'ai constaté que la salle dégageait une impression de « soins en milieu surveillé » et qu'elle ne reflétait pas du tout la diversité culturelle des familles et du personnel de notre centre. Tous les articles de nature culturelle étaient accrochés depuis le plafond ou placés

très haut sur le tableau d'affichage où les enfants ne pouvaient pas avoir. Du coup, nous nous sommes rendu compte que nous avions du travail à faire dans notre salle de jeu. Mais pas où commencer? La tâche semblait insurmontable.

Quelque temps après, le CIEF a été choisi pour participer à la mise à l'essai du programme-cadre *Play, Participation, and Possibilities: An Early Learning and Child Care Curriculum Framework for Alberta*, ce qui nous a amenés à rendre visite à d'autres programmes. L'objectif de ce programme-cadre visant la diversité et la responsabilité sociale nous a particulièrement inspirés, notamment l'indicateur portant sur l'inclusion et l'équité :

« Les enfants apprécient leur caractère distinct et le fait que les autres s'intéressent à leur héritage culturel et celui des autres familles du service de garde et de la société en général. » [trad.] (Makovichuk, Hewes, Lirette et Thomas, 2014, p. 111)

Afin d'aider les enfants à apprécier leur caractère distinct et celui des autres, nous savions que nous devions respecter leurs horizons culturels et nous assurer que la salle en soit le reflet. Le personnel était emballé quand il a compris qu'il était tout aussi important que la culture se reflète dans la salle que dans les aliments, la danse et les chants qu'il partageait déjà. Notre mentore du programme-cadre qui est rattachée à l'Université MacEwan a suggéré que, si nous nous sentions dépassées par la tâche, nous pouvions commencer par nous concentrer sur le coin maison et par nous demander : « Comment cet espace pourrait-il ressembler à celui du domicile des enfants? » Nous avons commencé par là, mais les éducatrices avaient envie d'étendre l'exercice à toute la salle.



La transformation initiale du coin maison de la salle pour les enfants d'âge préscolaire a compris l'ajout d'une petite table basse faite à la main, de tissus ethniques, d'images montrant des épices et des plats d'Éthiopie et d'Érythrée, de bols en bois, de bébés de toutes les couleurs ainsi que de vêtements et de chaussures traditionnels.

Nous avons vite remarqué que le côté chaleureux et l'emplacement du sofa dans la pièce invitaient les familles à entrer dans ce coin.



Salle des enfants d'âge préscolaire – avant. Bric-à-brac de couleurs primaires, de jouets en plastique



Salle des enfants d'âge préscolaire – après. Matériaux neutres, couleurs discrètes et objets de nature culturelle

Nous avons observé les enfants, les familles et le personnel dans nos trois salles de jeu et nous avons réfléchi à la manière dont ces espaces pouvaient chacun mieux refléter les communautés. Nos éducatrices se sont rendues à l'un des magasins d'articles usagés de la ville à la recherche de costumes traditionnels et d'articles culturels pertinents avec lesquels les enfants pourraient jouer. Elles ont aussi amené des articles de chez elles qui rappelaient leurs propres horizons culturels. En constatant ce qui se passait, certaines familles ont emboîté le pas et ont elles aussi offert des articles de chez elles pour les salles. Nous nous sommes rendu compte que nous devons ajouter des objets authentiques et respecter l'intégrité culturelle de ces précieux articles; ceci est encore un défi et nous tentons de prendre des décisions délibérées sur ce qui se trouve dans nos salles.

En même temps que nous entreprenions d'ajouter des articles aux salles, nous avons retiré peu à peu les jouets de plastique et les jouets commerciaux et intégré graduellement des matériaux naturels et des pièces mobiles. Nos efforts pour désencombrer les salles ont constitué une bonne partie de notre transformation; nous avons fait le ménage de tout ce qui s'était accumulé sur les tablettes et le rebord des fenêtres – ce à quoi nous devons faire attention, même encore aujourd'hui. Avec ces changements à l'environnement de nos salles, nous avons vite

constaté que nous pouvions retirer les « babillards multiculturels » qui avaient été créés pour notre première visite d'accréditation parce que toute la salle affichait maintenant la nature interculturelle de nos enfants, nos familles et nos éducatrices.

Lors de la transformation, nous devons garder à l'esprit quelles éducatrices et quels enfants se trouvaient dans quelle salle et résister à l'envie de dédoubler les articles culturels généraux dans toutes les salles. Par exemple, nous avons suspendu un morceau de treillis du plafond dans deux salles de jeu au-dessus du coin maison et nous y avons accroché des articles de cuisine, une idée que nous avons reprise d'un centre auquel nous avons rendu visite quand nous participions à la mise à l'essai du programme-cadre albertain. Dans la salle des tout-petits, nous avons accroché des corbeilles à pain éthiopiennes et dans la salle du programme parascolaire, des baguettes et des lanternes pour refléter les origines des enfants et

du personnel de ces salles à ce moment-là. Nous avons retiré les lits de bébé dans la salle des tout-petits, sauf un que nous avons placé sur le côté avec un matelas et des coussins pour créer un petit « coin solitaire » destiné à un enfant qui veut lire ou être seul. Toute la salle des tout-petits est passée d'un endroit qui ressemblait à un milieu de « soins en milieu surveillé » à un endroit qui invitait les jeunes enfants à jouer et à découvrir.

Peu de temps après la transformation de notre première salle, nous avons



Salle des tout-petits – après. Un endroit propice à l'exploration



invité les familles et nous leur avons demandé : « Qu'est-ce qui ressemble à chez vous dans cette pièce? », « Qu'est-ce qui représente votre culture? et « Que pourrions-nous ajouter ou changer pour mieux représenter votre famille et votre culture? »

Les parents ont indiqué que les éléments naturels leur rappelaient leur pays d'origine. Nombreux ont reconnu des articles comme le mancala, un jeu qu'une éducatrice avait ramené d'un voyage aux Philippines, les corbeilles à pain éthiopiennes et les petits pots scellés de lentilles et de fèves. Avant d'utiliser de vrais aliments, nous devons être sensibles au fait que nombre de nos familles manquent de nourriture; une discussion avec des parents dans la salle des enfants d'âge préscolaire a permis d'obtenir leur consentement et des ingrédients spéciaux qu'ils utilisent à la maison.

Notre personnel a été embauché, dans la mesure du possible, pour refléter la diversité culturelle des familles du centre. Cela signifie qu'il y a généralement une personne dans la salle qui peut parler aux parents et aux enfants dans leur langue d'origine. Cela signifie aussi que les éducatrices ont une connaissance variée des pratiques culturelles. En raison de notre participation à la mise à l'essai du programme-cadre et sur les conseils de notre mentore pédagogique, le personnel a été invité à noter par écrit ces expériences et à rédiger des récits d'apprentissage pour reconnaître les pratiques culturelles qu'il observe dans le jeu des enfants. Certains de nos récits les plus mémorables portent des titres comme « Le pain de ma mère est mince » – observation tirée d'une conversation entre enfants qui faisaient un pain éthiopien appelé himbasha –, « On mange comme ça à la maison » – remarque formulée à la vue d'un repas composé de mesir wat, tikel gomen et injera servis dans un plat commun posé à même le plancher –, et « Safwan comprend le somali » – constatation faite par une éducatrice quand elle s'est rendu compte qu'un tout-petit ne semblant ni comprendre ni parler réagissait aux instructions données en somali.

Un autre indicateur du programme-cadre albertain portant sur l'inclusion et l'équité – « Les enfants apprécient leur caractère distinct et celui des autres. Ils découvrent leurs différentes identités, y compris culturelle, raciale, physique, spirituelle, linguistique, socioéconomique et de genre, et se sentent à l'aise par rapport à ces identités (Makovichuk et coll., 2014, p. 111) – a amené une éducatrice à écrire un récit d'apprentissage intitulé « La Bénédiction ». Ce récit montre que l'enfant connaît les traditions religieuses puisqu'il bénit sa nourriture avant de la partager avec les autres enfants et fait la prière avant de « manger ». Puisque l'identité spirituelle fait



Des bouteilles d'épices contenant de petites quantités de lentilles et de fèves dans la salle des enfants d'âge préscolaire ont incité les enfants à parler d'ingrédients familiers.

partie du programme-cadre, l'éducatrice a jugé qu'elle constituait un aspect important de l'identité et elle l'a reconnue et citée dans ce récit.

Nous aimerions souligner que notre centre est devenu très habile à intégrer des aspects plus visibles de la culture, comme la musique, les habits, la nourriture et la danse dans nos salles de jeu. Toutefois, lors d'une réunion récente du personnel, nous avons examiné de plus près la culture et nous

avons constaté que nous en savions moins au sujet des aspects invisibles et plus profonds, comme les valeurs et les croyances, les pratiques pour élever les enfants, et les rôles au sein des familles et entre les sexes. Cela nous a lancées dans une nouvelle direction, en sachant que nous serons témoins de ces éléments seulement une fois que nous aurons noué une relation étroite avec les parents, que nous chercherons sincèrement à en savoir davantage et que nous engagerons un dialogue intime avec les familles. Cela est ressorti dans la salle des tout-petits quand une nouvelle fillette au centre a eu de la difficulté à s'endormir pour la sieste malgré les efforts du personnel qui utilisait des pratiques classiques comme lui frotter le dos et chanter. Une fois que nous avons eu l'occasion de resserrer nos liens avec ses parents, nous avons appris qu'à la maison ils la portaient dans leurs bras, dormaient avec elle et que la maman l'allaitait. Il n'est donc pas étonnant que cet enfant avait de la difficulté à s'endormir toute seule sur un petit lit même si une éducatrice bienveillante restait à ses côtés pour la réconforter. Cette expérience nous a fait voir que les pratiques pour élever les enfants constituent une partie intégrante de la culture de nos familles et que notre orientation future doit aller au-delà de l'environnement et du matériel de la salle de jeu.

Nous reconnaissons humblement que nous avons encore beaucoup à apprendre dans notre quête pour être sensibles à la culture d'une manière significative et non superficielle. Nous espérons être sensibles aux aspects cachés ou invisibles de la culture et réagir de manière éclairée en intégrant les pratiques exemplaires de l'éducation de la petite enfance à notre travail avec les enfants, les familles et nos collègues.

Jasvinder (Jazz) Heran est directrice du CIEF d'Edmonton (Alberta) et diplômée du programme en éducation de la petite enfance de l'Université MacEwan. Elle travaille dans le domaine de la garde à l'enfance depuis plus de 25 ans et a acquis une vaste expérience en tant que propriétaire et exploitante d'un service de garde avant d'arriver au CIEF en 2013. jasvinder@icfc.ca

Mary Lynne Matheson, M. Sc., a enseigné dans le programme d'éducation et de soins de la petite enfance à l'Université MacEwan et au Bridging Program for Immigrant Child Care Workers. Elle a travaillé avec le CIEF en tant que mentore pédagogique quand le programme-cadre de l'Alberta pour l'apprentissage et les soins de la petite enfance a été mis à l'essai et elle a récemment assumé aussi le rôle de coordonnatrice de formation auprès de CIEF. marylynne@icfc.ca

Référence

Makovichuk, L., J. Hewes, P. Lirette et N. Thomas (2014). *Play, participation, and possibilities: An early learning and child care curriculum framework for Alberta*. [www.childcareframework.com].



ACCUEIL DES NOUVEAUX CANADIENS
DANS NOS SERVICES DE GARDE

Cheminement dans un nouveau monde

**Stratégies pour faciliter
l'intégration des familles
nouvellement arrivées au
pays : adapter l'intégration
aux besoins de l'enfant**

par **Samantha Pemberton, ÉPEI**
et **Lyne Tremblay, ÉPEI, Services à
l'enfance Andrew Fleck, Ottawa**

Les Services à l'enfance Andrew Fleck Child offrent un programme de garde agréé pour les enfants d'âge préscolaire et en âge d'aller à la maternelle/jardin et un programme pour enfants d'âge scolaire à l'école Charles Hulse. Comme Ottawa a accueilli nombre de nouvelles familles syriennes, nous étions heureuses de voir que quelques-unes d'entre elles avaient choisi de s'établir dans le quartier déjà hautement multilingue et multiculturel où se trouve notre programme. Plus de 75 % des élèves fréquentant l'école et notre programme ont une autre langue que le français ou l'anglais comme langue maternelle, ce que fait que nous étions prêtes à accueillir les 50 enfants arrivés de Syrie à l'école.

Plusieurs familles ont rendu visite à notre programme pour se renseigner sur nos services et, avec l'aide d'un interprète, nous avons eu l'occasion de commencer à nouer un lien de confiance solide avec elles. Nous avons interagi avec chaque famille individuellement pour les encourager et leur offrir du soutien en répondant aux questions, aux préoccupations et aux besoins de chaque enfant et parent. Pour aider les familles, notre programme a élaboré des stratégies et des pratiques exemplaires, qui sont inscrites dans notre énoncé de pratique



et nos principes directeurs. Nous nous reportons aussi au document « *Growing up in a new land – Strategies for working with newcomer families* », qui se trouve dans le site: http://www.beststart.org/resources/hlthy_chld_dev/pdf/Growing_up_new_land_FINAL.pdf.

Nous commençons par un entretien préliminaire avec chaque famille au cours duquel nous prenons le temps d'écouter, de poser des questions ou d'y répondre. Ces réunions sont essentielles pour apprendre à connaître les familles qui pourraient se joindre à notre centre. Elles nous permettent de déterminer comment nous pouvons le mieux répondre à leurs besoins et les soutenir. Nous parlons des membres de leur famille, de la langue parlée à la maison et de certaines difficultés qu'elles rencontrent.



Nous leur demandons ce qui est important pour elles concernant les soins de leur enfant et quels sont leurs objectifs. Souvent, ces familles ne parlent ni le français ni l'anglais. Nous avons la chance d'avoir une équipe d'éducatrices de la petite enfance et d'aides-éducatrices qui parlent arabe, somali, espagnol, français et anglais. S'il le faut, certaines familles viennent avec quelqu'un qui peut faire la traduction pour elles. Nous aidons les parents à remplir les bons documents pour bénéficier d'une place de garde subventionnée s'ils en ont besoin. Souvent, les familles ne pourront pas fournir l'information pour une partie de l'inscription. Elles pourraient ne pas avoir de médecin ou d'information médicale ni même de tuteur dans les cas où leur conjoint/conjointe ou leurs proches sont restés dans leur pays d'origine. Nous commençons alors par laisser ces parties vides et nous encourageons les familles à fournir cette information dès qu'elle le peut. Nous les invitons à tisser des liens avec d'autres personnes de la communauté, et souvent nous leur présentons des personnes dans l'espoir que des amitiés se nouent et que les familles puissent trouver du soutien dans la communauté, à l'extérieur de notre programme.

D'expérience, nous savons qu'il peut parfois être difficile pour un enfant de s'intégrer à notre programme. Nous adaptons donc la période d'intégration selon les besoins anticipés de l'enfant. Nous demandons toujours aux familles de rester et de participer aux activités avec les enfants et les éducatrices. Cela permet à l'enfant de sentir qu'il a sa place dans notre programme ainsi que de comprendre les transitions et les routines. La famille peut lui traduire ce qui se passe tout au long de la journée. Une fois que

D'expérience, nous savons qu'il peut parfois être difficile pour un enfant de s'intégrer à notre programme. Nous adaptons donc la période d'intégration selon les besoins anticipés de l'enfant. Nous demandons toujours aux familles de rester et de participer aux activités avec les enfants et les éducatrices.



l'enfant et les familles sont à l'aise, nous nous organisons pour que le parent quitte la pièce pendant un bref moment pendant quelques journées de suite. Après avoir dit au revoir à l'enfant et l'avoir rassuré qu'il reviendrait, le parent part. La première fois, la période d'absence ne dure peut-être que 15 minutes, puis elle passe à une demi-journée et finalement à toute une journée. Nous incitons toujours les familles à prendre part à nos activités; nous leur demandons de partager avec nous des histoires, des intérêts et du matériel qui pourront satisfaire la curiosité des enfants.

Il arrive souvent que l'enfant ait de la difficulté à s'adapter à une toute nouvelle routine. Nous essayons alors de limiter le nombre de transitions et proposons plutôt des activités ouvertes et du jeu libre. Cela laisse plus de temps à l'éducatrice de nouer une relation avec l'enfant. Par ailleurs, nous discutons des transitions et des routines qui se passent à la maison.

Souvent, un enfant refusera d'essayer une activité ou de manger un aliment qui lui est proposé. Bien que nous offrions une variété d'aliments du guide alimentaire canadien, la plupart seront nouveaux pour l'enfant. Nous essayons de soutenir les familles en leur permettant d'envoyer un repas de la maison à leur enfant, mais nous nous assurons aussi de lui offrir notre repas pour qu'il continue à être exposé aux recettes de notre programme. Nous remettons le menu aux familles pour les inciter à envoyer des aliments semblables à leur enfant. Nous consultons les familles quand nous planifions le menu. Il est bon d'apprendre différentes recettes



que les enfants ont mangées à la maison et aiment. Nous nous assurons aussi de respecter les allergies et les restrictions alimentaires; par exemple, à l'école Charles Hulse et à d'autres emplacements, nous ne servons pas de porc ni de viande qui n'est pas halal.

Nous mettons l'accent sur l'établissement de la communication avec chaque famille, selon ses besoins.

Toutes les éducatrices ont accroché à leurs vêtements un anneau rempli d'images qui peuvent servir d'aide visuelle pour faciliter l'explication de certains objets ou routines. Ces images peuvent aider les parents et les enfants tout au long de la journée; les enfants eux-mêmes les utilisent parfois pour exprimer ce qu'ils veulent. Nous demandons aussi aux familles de fournir des mots de la langue qu'elles parlent à la maison pour favoriser l'utilisation de ces aides visuelles. « Montre-moi » est une phrase qu'on entend souvent dans notre programme. Les enfants sont invités à utiliser des articles concrets quand ils font une demande. Les autres enfants deviennent souvent de fantastiques « interprètes » et traduisent même ce qui est dit s'ils comprennent la langue maternelle de l'enfant. Évidemment, il y a aussi Google Translate qui, bien qu'imparfait, est un excellent outil s'il faut expliquer quelque chose aux parents. Notre site Web, par exemple, a l'outil Google Translate pour que l'information soit accessible à toutes les familles. Aussi, une partie du matériel du Bureau de santé publique et d'autres services de soutien, comme notre Centre de la petite enfance, a déjà été traduit dans de multiples langues. Nous avons été étonnées de voir la vitesse à laquelle les enfants apprennent l'anglais; en général, nous commençons par les entendre chanter avant de les entendre dire des phrases complètes en anglais. Nous sommes fières de notre mur d'accueil, où chaque famille a écrit comme elle dit « bonjour » dans sa langue d'origine. Nous l'avons installé près de la porte d'entrée pour que toutes les familles le voient.

Nous avons aussi construit un arbre généalogique. Les familles et le personnel ont partagé des photos de famille. Certaines familles n'en avaient pas, alors nous en avons pris une pour elles et l'avons affichée. Certains enfants ont apporté plus d'une photo pour que nous puissions voir les membres de leur famille habitant encore dans leur pays d'origine et ceux habitant ici.

Les activités familiales décontractées sont importantes pour tisser des liens. Par exemple, à l'un de nos récents soupers

Nous prenons grand soin de ne pas tenir pour acquis que nous connaissons la culture d'une famille et de ne pas nous fier à des recherches qui pourraient être inexactes. Nous invitons plutôt les familles qui fréquentent le programme à partager ses coutumes avec nous.

de famille, la directrice du programme (qui n'est pas sur place tous les jours) a commencé à parler à l'une des mères en français. Celle-ci s'est sentie à l'aise de partager tellement plus parce que même si les éducatrices font de leur mieux pour communiquer avec la mère, elles savaient que celle-ci avait beaucoup plus à dire. Cet événement a aussi permis d'établir un lien avec un autre parent, de sorte que les deux s'entraident maintenant pour déposer les enfants au service de garde et les cueillir en fin de journée.

En suivant les conseils des familles, nous avons acheté de la belle musique et des instruments de partout dans le monde

puisque la musique et la danse sont tellement stimulantes et offrent à tous un moyen universel de créer des liens.

Nous prenons grand soin de ne pas tenir pour acquis que nous connaissons la culture d'une famille et de ne pas nous fier à des recherches qui pourraient être inexactes. Nous invitons plutôt les familles qui fréquentent le programme à partager ses coutumes avec nous.

Par exemple, une de nos enfants d'âge préscolaire est arrivée récemment en portant une belle robe de couleur vive et des bracelets. Sa mère aussi portait des habits traditionnels de fête et a expliqué que c'était leur Nouvel An et que les célébrations allaient durer quelques jours. Cela a soulevé un tas de belles questions de la part des enfants, mais aussi des éducatrices. Certains enfants ont ensuite posé des questions sur le monde et sur nos origines, ce qui fait qu'une éducatrice a apporté un globe terrestre. Les enfants se sont mis à inspecter le globe et à parler des divers pays. Nous avons repéré où nous habitons maintenant et l'éducatrice a montré aux enfants où ils habitaient avant ou bien où leurs parents habitaient. Le fait d'entendre des noms familiers a suscité de bonnes conversations chez les enfants : « Je vivais au Nunavut », « Mon père vient de la Libye, mais je suis né au Canada », « Je viens d'Afrique », « Mon père vit en Afrique ». Nous avons décidé de placer les noms sur le globe. Il a été très intéressant de voir combien d'endroits avec lesquels nous avons des liens.

Nous nous sentons privilégiées de pouvoir soutenir ces nouveaux Canadiens dans leur pays d'accueil; nous avons tellement appris de toute la diversité dans notre programme et nous avons hâte de continuer à en apprendre davantage.



ÉCHOS DE LA RECHERCHE

Advancing Early Childhood Development: from Science to Scale

Des chercheurs de l'Université de Toronto contribuent à la série du Lancet sur le développement de la petite enfance

Des chercheurs de l'Université de Toronto apportent une contribution majeure à une nouvelle série sur le développement de la petite enfance dans le *Lancet*, l'une des revues de médecine générale les plus anciennes et les plus connues du monde. Ce travail colossal, qui fait appel à 45 auteurs de 22 établissements dans le monde, comprend des travaux de cinq chercheurs de l'Université de Toronto, soit le plus grand nombre de représentants d'un seul établissement. La série de 2016 du *Lancet* arrive au moment où le développement de la petite enfance a été inscrit universellement dans les Objectifs de développement durable de 2030 des Nations unies. Cette série évalue les nouvelles données scientifiques visant des efforts d'intervention, enrichit les données et recommandations des séries antérieures du *Lancet* sur le développement de la petite enfance (2007, 2011), et propose des options pour favoriser le développement de la petite enfance à grande échelle. La série met l'accent sur des « soins bienveillants », surtout pour les enfants de moins de 3 ans, et sur des interventions multisectorielles, à commencer dans le domaine de la santé, puisque la santé et l'alimentation ont un vaste effet sur les familles et les jeunes enfants. Le site Web du *Lancet* se trouve à : <http://www.thelancet.com/series/ECD2016>.

Valoriser les enfants, les familles et les services de garderie éducatifs **Rapport final de la Commission d'étude sur les services de garde du Nouveau-Brunswick**

Auteurs : Pam Whitty et Corinne Haché
26 août 2016
Gouvernement du Nouveau-Brunswick

Le ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, Serge Rousselle, a créé la Commission d'étude

sur les services de garde du Nouveau-Brunswick et lui a confié le mandat de « dresser un plan visant à créer les conditions propices à l'établissement de services de garderie éducatifs agréés de qualité qui sont accessibles, abordables et inclusifs et qui soutiennent la participation des parents au marché du travail ».

À l'automne 2015, des consultations ont été menées auprès d'éducatrices, d'exploitantes de services de garderie éducatifs agréés, de parents, d'organismes de la petite enfance, de groupes d'intérêts, d'organismes gouvernementaux et d'organisations indépendantes du gouvernement à l'échelle de la province. De plus, des sondages, des groupes de discussion, des forums, des tribunes et plusieurs mémoires ont servi à obtenir des renseignements supplémentaires sur la situation actuelle des services de garderies éducatifs agréés au Nouveau-Brunswick. Les analyses approfondies entreprises de concert avec la recherche à l'échelle provinciale, nationale et internationale servent de fondement aux résultats et aux recommandations.

Le processus de consultation a fait ressortir que les parents s'inquiètent surtout des coûts élevés des services de garderie éducatifs agréés, ainsi que de leur accessibilité et de leur rareté. Les exploitantes ont indiqué que la viabilité de leur service était leur principale préoccupation. Les éducatrices et les exploitantes ont souligné l'importance de leur travail auprès des jeunes enfants et de leur famille ainsi que leur passion à cet égard, tout en reconnaissant que l'éducation de la petite enfance comme profession est sous-évaluée par la société, comme en témoignent les faibles salaires et les conditions de travail difficiles du personnel en milieu de garde.

Les cinq recommandations principales portent sur la gouvernance, les pratiques éducatives, l'éducation à la petite enfance comme domaine professionnel, l'investissement public, les droits des enfants et l'engagement des parents.

Manitoba Early Learning and Child Care Commission : Final report

Flanagan, Kathleen et Beach, Jane
6 janvier 2016
Gouvernement du Manitoba

En mars 2015, le gouvernement du Manitoba a formé une commission sur l'apprentissage

et les soins de la petite enfance en vue de mettre en œuvre un système universel capable de répondre aux besoins croissants de toutes les familles qui cherchent une place dans un service de garde réglementé, que ce soit en garderie ou en milieu familial. Dans cette optique, la commission a reçu le mandat de travailler en faveur du modèle très prisé de soins communautaires sans but non lucratif, de mieux arrimer les services d'apprentissage et de soins de la petite enfance au système scolaire, ainsi que de maintenir et d'améliorer la qualité des soins dans le système de la petite enfance.

Le rapport définit une stratégie que le Manitoba peut instaurer pour mettre en place un système d'apprentissage et de soins de la petite enfance d'accès universel. Tel qu'il est défini dans la demande de propositions, la recherche a porté sur le système réglementé, autant les programmes en garderie qu'en milieu familial qui accueillent des enfants de la naissance à 12 ans.

RÉSEAU PANCANADIEN ET AU-DELÀ

SCÈNE NATIONALE

Le gouvernement du premier ministre Justin Trudeau a fait de grandes promesses aux familles canadiennes. Le budget fédéral de 2016 reconnaît que les « services de garde d'enfants abordables et de haute qualité sont plus qu'une commodité – ils sont un besoin ». Dans cette optique, le ministre de la Famille, des Enfants et du Développement social ainsi que la ministre des Affaires autochtones et du Nord travaillent à des ententes avec les provinces, les territoires et les communautés autochtones pour respecter cet engagement. Le budget de 2016 prévoit d'investir 500 millions de dollars en 2017-2018 pour appuyer l'établissement d'un cadre national pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants. De cette somme, 100 millions seront consacrés à l'apprentissage et à la garde des jeunes enfants autochtones dans les réserves. L'élaboration du cadre



commencera en 2016-2017 et sera un effort conjoint entre le gouvernement fédéral, les provinces, les territoires et les peuples autochtones. Les investissements en vertu du nouveau cadre devraient commencer en 2017-2018, mais il n'y a pas encore eu de discussions sur le déroulement des efforts.

ALBERTA

L'Alberta Childcare Association (ACA) a formé un comité pour examiner les règlements provinciaux de l'attribution de permis d'exploitation d'un service de garde qui arrivent à échéance en octobre. Ce comité commencera par de la recherche, examinera les travaux de la Fondation Muttart et verra ce qui se fait dans les autres provinces qui pourrait s'appliquer à l'Alberta.

Cet examen arrive quelques mois après qu'un enfant est décédé dans un service de garde en Alberta et que des accusations de négligence criminelle ont été portées contre une intervenante. L'ACA souhaite que les parents et le public en général comprennent la différence et les avantages d'un service de garde réglementé par rapport à un service non réglementé. Les programmes réglementés sont régis par le gouvernement, sont encadrés, doivent suivre les normes et procédures en vigueur et doivent rendre des comptes.

COLOMBIE-BRITANNIQUE

Le gouvernement fédéral, dans son budget de 2016, a promis d'investir 500 millions de dollars l'an prochain pour la garde d'enfants, tandis que 46 municipalités et organismes gouvernementaux de la Colombie-Britannique ont appuyé le plan des services de garde à 10 \$ par jour. Et cette année, trois résolutions en faveur de ce plan ont été soumises au congrès de l'Union des municipalités de la Colombie-Britannique. Les coûts des services de garde ont déjà fait l'objet d'un débat au congrès de l'Union dans le passé, mais ils sont devenus une préoccupation beaucoup plus urgente. Sharon Gregson, l'une des chefs de file de la campagne pour des services de garde à 10 \$ par jour, explique que le plan de son groupe couvre les enfants d'âge scolaire tout autant que les poupons et les tout-petits. Vu tout le

soutien récolté par ce plan, M^{me} Gregson croit qu'il figurera parmi les trois grands enjeux de la campagne électorale de l'an prochain dans la province. Le ministère des Enfants et de la Famille s'est engagé à créer 13 000 nouvelles places en services de garde réglementés d'ici 2020. Ce n'est pas assez et ça ne règle pas la question des coûts élevés.

ONTARIO

Dans les cinq prochaines années, l'Ontario contribuera à créer 100 000 nouvelles places en service de garde agréé afin qu'un plus grand nombre de familles de Toronto puissent trouver des places abordables et de qualité.

L'annonce d'aujourd'hui confirme l'engagement pris par le gouvernement dans le récent discours du Trône de 2016. L'Ontario aidera à créer les nouvelles places en service de garde agréé pour les poupons, les bambins et les enfants d'âge préscolaire dans les cinq prochaines années, les premières places devant être disponibles en 2017. Actuellement, environ 20 % des enfants ontariens âgés de 0 à 4 ans fréquentent un service de garde agréé; or, les études réalisées dans ce domaine montrent que la demande est bien plus grande. La création de 100 000 nouvelles places doublera la capacité, générant des places pour environ 40 % des enfants de 0 à 4 ans. L'interdiction d'exiger des frais d'inscription aux listes d'attente des services de garde d'enfants en Ontario est entrée en vigueur le 1^{er} septembre 2016.

MANITOBA

En avril dernier, le Parti progressiste-conservateur de Brian Pallister a délogé par une écrasante majorité les néo-démocrates au pouvoir depuis près de 17 ans. Des représentantes de la Manitoba Child Care Association ont ensuite rencontré le nouveau ministre de la Famille, Scott Fielding, et ont formulé des recommandations pour améliorer les services de garde au Manitoba. Elles ont été heureuses d'apprendre que le gouvernement voyait les services d'apprentissage et de garde comme étant essentiels.

La Manitoba Child Care Association a retenu les services de Probe Research pour l'aider à récolter les impressions des membres,

des parents et du public sur divers sujets touchant la garde d'enfant dans la province. Cette étude sera la plus approfondie menée au Manitoba dans les dernières années sur la garde d'enfants. L'association espère que les résultats permettront de faire avancer la garde d'enfants et la profession auprès des nouveaux gouvernements provincial et fédéral.

NOUVEAU-BRUNSWICK

L'important projet d'expansion du réseau public de garderies, qui avait été soumis aux électeurs de la province en 2014 et qui devait entrer en vigueur au printemps 2016, a été mis reporté *sine die* par le gouvernement Gallant. Il s'agit du deuxième projet concernant les garderies à être mis en veilleuse en deux ans. L'expansion du réseau public était le plus grand programme social proposé par les libéraux lors de la campagne de 2014 et Brian Gallant s'était engagé à verser 120 millions de dollars en cinq ans pour ajouter 6 000 nouvelles places en garderie. Cette promesse électorale prévoyait aussi l'affectation d'une première tranche de 40 millions de dollars durant le premier exercice financier. Or, le ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, Serge Rousselle, a dit qu'il ne pouvait concrétiser cette promesse parce qu'un rapport commandé à un groupe de travail sur la garde à l'enfance était en retard et parce qu'il voulait voir ce que le programme du gouvernement fédéral de Trudeau allait offrir. Depuis la publication du rapport du groupe de travail en août, le gouvernement n'a pas redonné suite à ses promesses.

NOUVELLE-ÉCOSSE

Un nouveau plan pour moderniser le système d'éducation de la petite enfance en Nouvelle-Écosse accroîtra le salaire des travailleuses des services de garde, qui sont parmi les moins bien payées au Canada, et versera des subventions aux parents. Ce plan quinquennal annoncé par la ministre de l'Éducation Karen Casey en juillet augmentera aussi le nombre de places en garderie tout en rehaussant le seuil de revenu sous lequel les familles sont admissibles à une subvention maximale. Ainsi, à compter d'octobre, les intervenantes en éducation de la petite enfance profiteront d'une augmentation de salaire selon leur niveau de formation; leur salaire passera en



moyenne de 12,84 \$ l'heure à entre 15 \$ et 19 \$ l'heure. Selon la ministre Casey, ces augmentations porteront les salaires au niveau national, mais selon des données de 2012.

La province prévoit aussi des changements à son programme de subvention pour la garde d'enfants. Les familles ayant un revenu de 25 000 \$ ou moins sont maintenant admissibles à une subvention maximale; le seuil était situé à 20 000 \$ auparavant. Les familles dont le revenu s'établit entre 25 050 \$ et 70 079 \$ auront maintenant droit à une subvention calculée en fonction d'une échelle dégressive. Quelque 700 familles bénéficiant actuellement d'une subvention partielle recevront dorénavant le montant maximal. Selon le ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, ce changement rendra 1 200 nouvelles familles admissibles au programme.

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD

L'Early Childhood Development Association de l'Île-du-Prince-Édouard doit revoir son système de subventions pour les services de garde. Pour la deuxième année consécutive, le budget provincial a réduit le financement de ces subventions. Alors, un parent seul qui élève un enfant unique et qui a revenu mensuel net inférieur à 1 453,34 \$ est admissible à une pleine subvention allant jusqu'à 34 \$ par jour, selon l'âge de l'enfant. Mais à mesure que le revenu augmente, la subvention diminue. Mais la province soutient que trop peu de personnes accèdent au programme pour justifier une augmentation du budget.

Mais Sonya Hooper, directrice générale de l'Early Childhood Development Association, explique qu'il est devenu trop difficile d'avoir droit au programme. « Le salaire minimum a augmenté, ce qui est fantastique, mais l'échelle dégressive n'en a pas tenu compte, souligne-t-elle. Alors, vu que l'échelle ne change pas, les familles ont plus de difficultés qu'avant à avoir accès à des services de garde. » Le seuil de faible revenu doit être mis à niveau.

QUÉBEC

Vingt ans après l'entrée en vigueur de la politique familiale du Québec, l'Association québécoise des centres de la petite

enfance (AQCPPE) et l'Institut du Nouveau Monde ont annoncé le lancement de la Commission sur l'éducation à la petite enfance.

Cette politique familiale aura 20 ans en 2017. Louis Senécal, président-directeur de l'AQCPPE croit qu'il faut faire le bilan des mesures prises en matière d'éducation de la petite enfance au Québec. Selon lui, la Commission permettra un dialogue social qui s'élèvera au-dessus des intérêts partisans puisque le temps est venu d'amorcer une réflexion collective sur l'avenir. L'égalité des chances est au cœur des objectifs de la politique familiale du Québec. C'est en 1997 que le gouvernement québécois publiait sa politique familiale intitulée *Les enfants au cœur de nos choix*. Elle visait à encourager le développement économique en soutenant le retour au travail des femmes et en favorisant l'égalité des chances de tous les enfants par l'accès à des services de garde éducatifs de qualité.

SASKATCHEWAN

Cinq garderies en Saskatchewan demandent au gouvernement provincial que les services de garde réglementés à but non lucratif puissent bénéficier d'une exemption de taxes foncières. Ils demandent aussi que soit levée la taxation fiscale qui leur est imposée. La taxe d'une garderie a doublé l'automne dernier après une évaluation foncière de la Ville de Regina. Cette garderie et les quatre autres payaient auparavant un taux d'imposition foncier résidentiel. Le taux commercial fait que bien des organismes à but non lucratif peinent à garder leurs portes ouvertes et pourraient forcer des garderies à augmenter les tarifs que les parents paient. L'an dernier, le budget d'une garderie comprenait 17 000 \$ amassés lors de bingo et 10 000 \$ de collecte de fonds auprès des familles. Les enfants de la garderie ont amassé 1 500 \$ avec le recyclage des canettes et des bouteilles. Si les garderies de garde et autres centres de la petite enfance étaient inclus dans la Loi sur l'éducation, ils seraient exemptés de l'impôt foncier. Les écoles le sont, tout comme les services de garde qu'elles abritent.

CALENDRIER

NOVEMBRE

20

Journée nationale de l'enfant, le 20 novembre 2016

Événement qui se déroule à la grandeur du Canada

www.cccf-fcsge.ca

28 -30

Victoria (Colombie-Britannique)

« From the Outside Looking In... »

British Columbia Aboriginal Network on Disability Society

Rassemblement sur le handicap et le bien-être autochtones de 2017

<http://bcands2017gathering.com>

FÉVRIER 2017

25

Charlottetown (Île-du-Prince-Édouard)

Congrès de l'hiver 2017 de l'Early Childhood Development Association of PEI

Ce congrès d'une journée sera l'occasion de discuter d'anciennes et de nouvelles façons d'offrir des programmes d'éducation et de garde de jeunes enfants et de faire le pont entre les approches!

<http://earlychildhooddevelopment.ca>

MARS

1-4

Vancouver (Colombie-Britannique)

7^e Congrès international sur le trouble du spectre de l'alcoolisation fœtale
Recherche : résultats et pertinence en 2017
Integrating Research, Policy and Promising Practice Around the World
interprofessional.ubc.ca/FASD2017/

2-3

Edmonton (Alberta)

Early Childhood Development Support Services (ECDSS)

10^e congrès annuel de l'ECDSS
Working Together, Drilling Deeper

www.ecdss.ca



MAI

4-6

Vancouver (Colombie-Britannique)

46^e congrès annuel de l'ECEBC

Pathways to Professionalism: Believe, Be Hopeful, Be Bold

www.ecebc.ca

5

Charlottetown (Île-du-Prince-Édouard)

Congrès du printemps 2017 de l'Early

Childhood Development Association of PEI

Le congrès de cette année présentera des séances portant sur la technologie, les mathématiques et les sciences dans un milieu d'apprentissage et de soins de la petite enfance!

Plus d'informations à venir en février.

Info : bbell@ecdaofpei.ca ou <http://earlychildhooddevelopment.ca>

25-27

Winnipeg (Manitoba)

40^e congrès de la Manitoba Child Care

Association sur l'éducation de la petite enfance

www.mccahouse.org/

RESSOURCES

Three Little Piggy Banks, Financial Literacy for Children, Pamela George

Ce livre en anglais s'adresse aux enfants de 4 à 8 ans et leur enseigne les principes de base de la gestion des finances personnelles. Il met en vedette des jumeaux de 5 ans, Ella et Andy, qui utilisent leurs trois tirelires en forme de cochon baptisés Savings [économie], Sharing [partage] et Spending [dépense].

Les jumeaux reçoivent chacun une allocation hebdomadaire. Ils discutent de ce qu'ils font de leur argent en utilisant leur tirelire :

- Ils abordent l'importance d'économiser pour s'acheter ce qu'ils désirent.
- Ils font ressortir le sentiment de bonheur qu'ils éprouvent à partager une partie de leur argent (organismes de bienfaisance).
- Enfin, ils parlent du plaisir qu'ils ont à avoir de l'argent à dépenser une fois qu'ils ont d'abord économiser et partager.

Pamela aime aider les autres, surtout les jeunes enfants, à acquérir de solides notions de gestion des finances personnelles. Ce livre est l'un des nombreux moyens qu'elle emploie pour y arriver.



ISBN : 978-1-77205-176-6

Titre : Three Little Piggy Banks

Sujet : Initiation aux finances personnelles pour les enfants

Auteure : Pamela George

Illustratrice : Meredith Luce

Pages : 44

Groupe d'âge : 4 à 8 ans

Prix : 12,95 \$

En vente : http://www.dc-canada.ca/Three_little_piggybanks/index.html

