

Recension sur les pratiques porteuses en intervention interculturelle



L'équipe du projet Immigration-petite enfance-Capitale-Nationale (IPECN) vous présente une synthèse de la recension sur les pratiques existantes et porteuses en intervention interculturelle. L'objectif de cette recherche est d'une part de mettre en évidence les spécificités de l'expérience parentale en contexte migratoire et d'autre part de répertorier les pratiques professionnelles adaptées aux groupes ethnoculturels. Le tout permettra d'évaluer l'adéquation entre les services et les besoins de ces populations, et ce, dans l'optique d'accroître l'efficacité des interventions et d'améliorer l'accessibilité et la qualité des services qui leur sont offerts.

Pour réaliser cette recension des écrits, plusieurs sources d'information ont été consultées telles que des articles scientifiques, des documents institutionnels, des rapports gouvernementaux de même que des politiques ministérielles. Dans les pages qui suivent, vous trouverez les définitions des principaux concepts-clés sur lesquels s'appuie notre recherche ainsi qu'une brève description des modèles d'intégration canadien et québécois. Par la suite, nous avons répertorié les besoins et les difficultés des familles immigrantes ayant de jeunes enfants ainsi que ceux des intervenants. En terminant, nous avons fait ressortir les principales stratégies d'intervention interculturelle présentes dans les réseaux de la santé et des services sociaux, de l'éducation, des services de garde et des organismes communautaires ainsi que quelques pistes porteuses.

SOMMAIRE

Définitions	3
Contexte	4
Besoins	5
Difficultés	7
Savoirs	9
Savoir-faire	10
Savoir-être	11
Pratiques	12
Conclusion	16
Bibliographie	17



Pratiques porteuses vs probantes

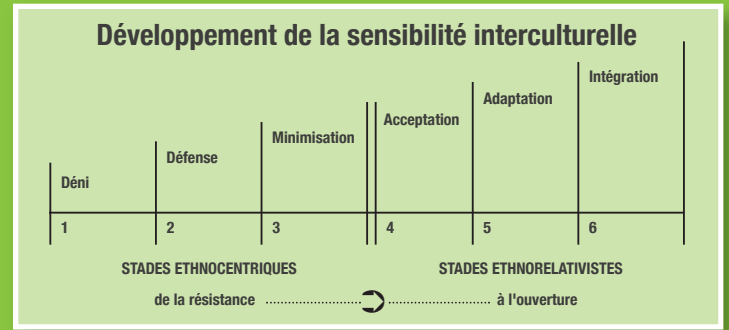


Une pratique porteuse est une pratique utilisée sur le terrain, qui produit des bons résultats, mais qui ne repose pas nécessairement sur des bases ou des données scientifiques.

Cette pratique n'a pas fait l'objet d'expérimentation ou d'étude empirique.

Les interventions jugées efficaces empiriquement se méritent la désignation de « basées sur des données probantes » (Dufour S. et coll., 2017, p. 59). Elles reposent dans ce cas, sur des connaissances scientifiques robustes. Ce sont des pratiques qui ont fait l'objet d'expérimentation.

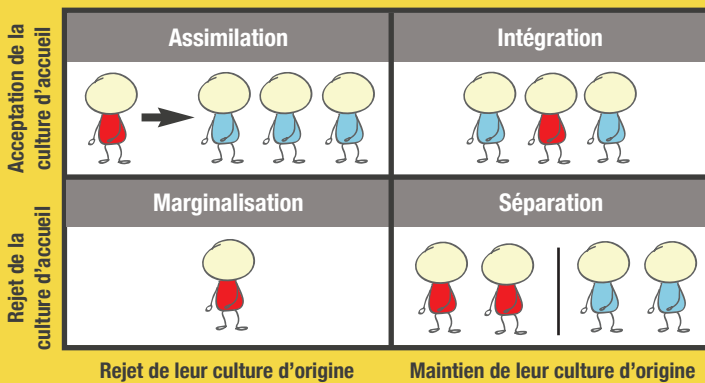
Ethnocentrisme/Ethnorelativisme



Source : Centre d'apprentissage interculturel, Institut canadien du service extérieur (ICSE). Un modèle de développement de la sensibilité interculturelle.

L'ethnocentrisme est une évaluation des attitudes de personnes d'une origine culturelle différente selon les standards de sa propre origine culturelle. Dans le cas de l'ethnorelativisme, il y a une reconnaissance des différences entre les cultures, cependant une attitude ou un comportement ne peut être compris qu'en tenant compte d'un contexte particulier (Bennett, 1993, cité par Diller, 2011).

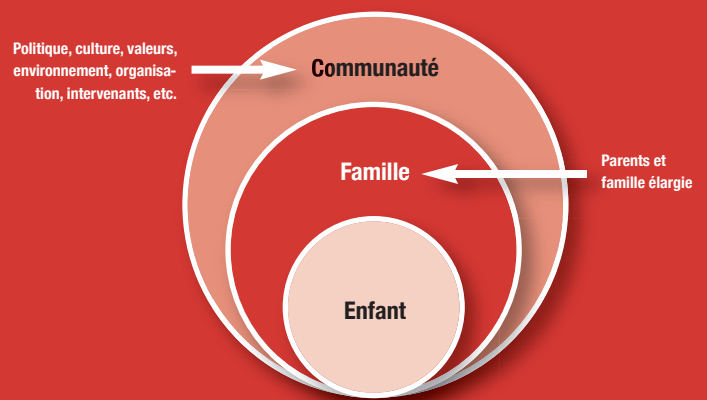
Modèle d'acculturation de Berry



Source : Lee Hawkes (2014). Understanding cross-cultural adjustment and acculturation theories.

La migration peut avoir des impacts sur les attitudes, les valeurs, les comportements et l'identité de la personne. Ainsi, selon le modèle de Berry, les immigrants intègrent certains aspects de la culture du pays d'accueil et maintiennent des aspects de leur propre culture. À ce propos, Legault et Raché (2008) ajoutent que « l'individu s'adapte et s'insère, alors que la société s'ajuste et intègre » (p. 63).

Approche écosystémique



Source : Avenir d'enfants (2013). Guide d'implantation de partenariats. Mobilisation des communautés locales pour le développement des enfants de 0 à 5 ans selon une approche écosystémique.

Une approche écosystémique en intervention consiste à tenir compte de tout l'environnement de l'individu. Cette approche permet d'intervenir de façon globale en considérant par exemple chacun des membres de la famille dans la recherche de solution (Hernandez, 2007).

La compétence en matière d'immigration est partagée entre le gouvernement fédéral et les provinces comme le souligne la Constitution canadienne.

L'Accord Canada-Québec concernant l'immigration, signé en 1991, détermine le partage des droits et des responsabilités entre le Canada et le Québec. Dans celui-ci, le Québec a vu trois de ses champs d'intervention se consolider autour de la planification des niveaux d'immigration, la sélection des personnes immigrantes ainsi que l'accueil, la francisation et l'intégration des personnes immigrantes.

Pour accroître la performance de son système d'immigration et favoriser la participation des groupes ethnoculturels, le Québec s'est également doté d'une politique en matière d'immigration, de participation et d'inclusion. Dans celle-ci, quatre objectifs ont été priorisés : miser sur la contribution de l'immigration, accélérer les démarches d'intégration, renforcer les liens de confiance et viser l'égalité entre les acteurs.

(Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion, 2015)



Multiculturalisme

Le Canada a fait le choix du multiculturalisme comme modèle d'intégration. Ce dernier prône la cohabitation entre cultures minoritaires et majoritaires en valorisant les différences.

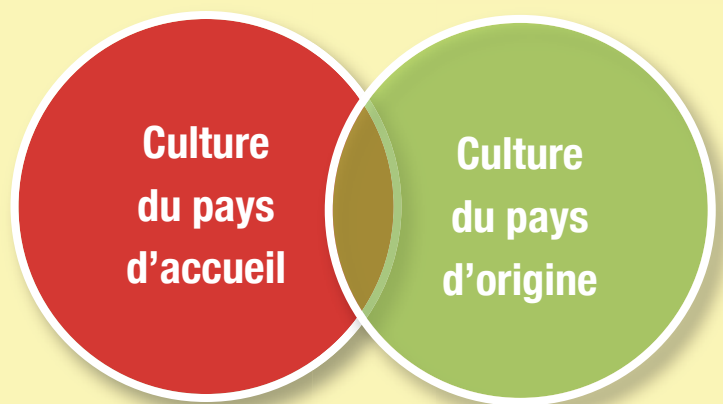
Dans ce modèle, la société forme une mosaïque où les groupes sont juxtaposés les uns aux autres dans une perspective additive. Pour maintenir le tissu social, l'État s'appuie sur les principes d'égalité, de liberté, de droits fondamentaux et de non-discrimination (Legault et Rachédi, 2008).

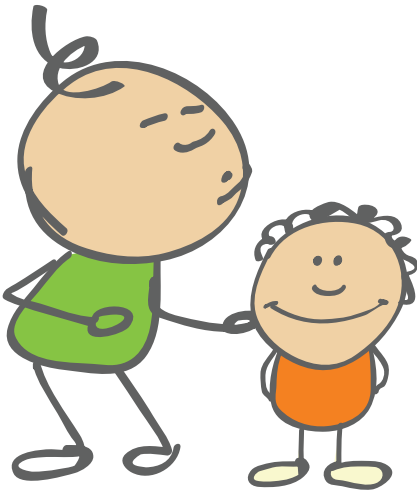
Interculturalisme

Le Québec, pour sa part, a plutôt opté pour l'interculturalisme comme modèle d'intégration.

L'interculturalisme, « tout en valorisant la culture de souche, considérée comme un tronc commun [...] reconnaît aussi les acquis des cultures d'origine et admet que la culture d'accueil puisse être enrichie par les autres cultures » (Bourque, Gravel et Battaglini, 2000, p. 21).

Ce modèle priorise l'intégration des personnes immigrantes dans la culture du pays d'accueil tout en considérant leur culture d'origine.





Besoins prioritaires

Selon une étude de l'Institut national de la santé publique (2012) sur les besoins d'information sur la santé, le bien-être et le développement des enfants de 2 à 5 ans, quatre priorités se sont dégagées du groupe de parents immigrants. Ces dernières sont :

- La discipline;
- L'accès aux ressources;
- Les pratiques parentales;
- L'alimentation.

Parmi les autres besoins mentionnés, nous retrouvons la communication (langage), les étapes du développement, l'estime de soi, les relations avec la fratrie, la propreté, le sommeil, la santé et la sécurité.

La connaissance et la prise en compte des besoins des immigrants sont des préalables à toute intervention.

Les familles immigrantes ont des besoins à la fois semblables et différents de ceux des parents québécois (Bourque, Gravel et Battaglini, 2000).

Hinse (2015), regroupe en 6 catégories les besoins et les problèmes des nouveaux arrivants perçus par les travailleurs sociaux: 1- santé et bien-être (autonomie, être entendu), 2- soin des enfants (soutien dans les rôles parentaux), 3- conflits intergénérationnels, 4- responsabilités et rôles familiaux, 5- services et ressources (connaissance, recours et accès), 6- statut ou catégorie d'immigration. Par ailleurs, « il a été montré que le genre, la classe sociale et la culture influencent la façon dont les acteurs sociaux définissent et priorisent leurs besoins » (Kress et coll. cités par Hinse, 2015, p. 46).

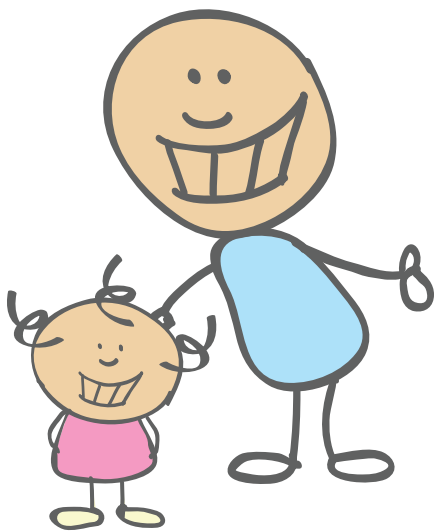
L'intervention interculturelle nécessite de prendre en compte les particularités et les possibilités des personnes immigrantes ainsi que celles des intervenants. C'est une interaction permanente entre ces acteurs, et la réussite ou non de ces échanges dépend de chacun d'eux et aussi des institutions responsables des services aux immigrants.

Besoins non comblés

Dans une étude réalisée au niveau de la santé sur des populations immigrantes au Québec, Battaglini (2010) avance que la moitié des usagers immigrants interrogés font état de besoins non comblés. Ces derniers mentionnent en effet que :

- 1) Les informations qu'ils reçoivent lors des consultations ne sont pas adaptées et qu'il leur est, par conséquent, difficile de comprendre et de mettre en pratique les traitements suggérés par les intervenants;
- 2) Les intervenants prennent peu en compte leur vision de la santé, de la maladie, des traitements envisageables et d'autres aspects de leur vie qu'ils considèrent très importants dans le maintien de leur santé (ex. : religion, vie spirituelle, croyances);
- 3) L'utilisation des services serait plus grande s'ils savaient que leur consultation pouvait se dérouler dans leur langue maternelle.

Ce sont autant de besoins et d'attentes que les immigrants souhaiteraient voir comblés pour faciliter leur intégration et leur participation dans leur nouvel environnement.



Les intervenants, tout comme les familles issues de l'immigration, ont des attentes et des besoins, notamment en matière d'intervention interculturelle. Schüle (2015) distingue les besoins concernant les opérations c'est-à-dire les actions des intervenants et les besoins qui se rapportent aux systèmes donc aux éléments sur lesquels peut porter l'intervention.

De façon générale, les intervenants souhaitent acquérir des façons de faire leur permettant de mieux orienter et soutenir l'intervention auprès des familles et des jeunes issus de l'immigration. Selon Pouliot, Gagnon et Pelchat (2015), les intervenants souhaitent :

- Acquérir une meilleure capacité à identifier les demandes, à réaliser la collecte de données initiale avec des personnes qui ont de la difficulté à formuler leurs besoins;
- Obtenir des informations sur le contexte de la venue des immigrants et sur les statuts d'immigration;
- Connaître les attentes des usagers envers eux;
- Identifier les ressources dans la communauté pouvant informer leur clientèle.

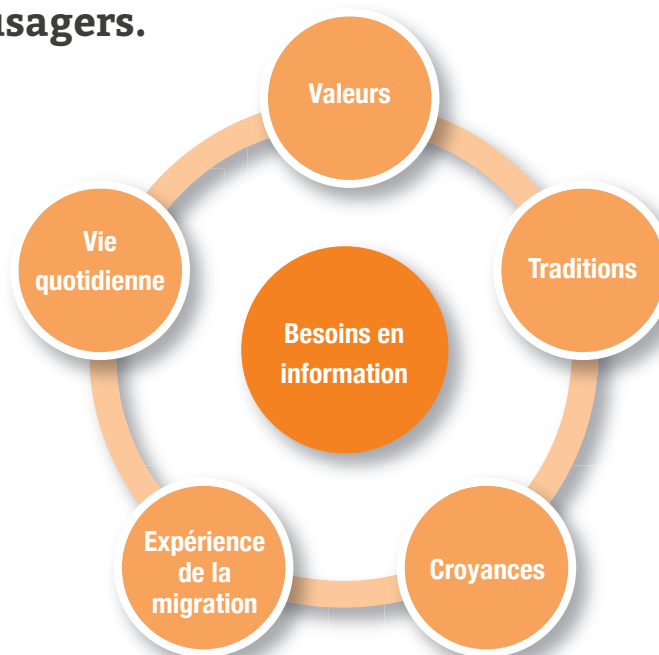
Filtres et obstacles

Il existe différents filtres et écrans cognitifs et affectifs qui interfèrent dans la communication entre les groupes ou les personnes d'origines diverses.

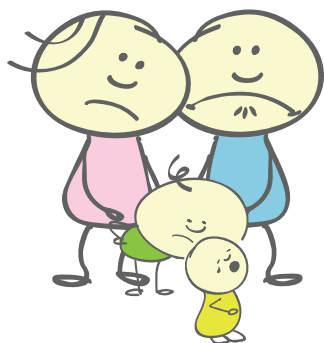
Selon Mvilongo (2001), les obstacles au développement d'une ouverture à la culture de l'autre, à la reconnaissance et à la tolérance des différences sont :

- Les perceptions sélectives (selon les intérêts, la situation sociale, l'expérience et les attitudes);
- La peur de l'étranger;
- Les préjugés ethnocentriques;
- Les tendances à la schématisation et à la banalisation;
- Le racisme.

La plus efficace des interventions est celle qui tient compte des besoins et des attentes des usagers.



Source : Bernhard et Freire, 1996



Modèles de parentalité

Bien que l'attachement, le jeu et l'organisation du sommeil constituent des réalités universelles, les pratiques éducatives liées à ces concepts varient selon les cultures. Ces pratiques reposent sur des schémas de croyances et de valeurs des parents, eux-mêmes alimentés par les normes culturelles et sociétales d'éducation des enfants. Il existe deux modèles qui encadrent cette conception du développement :

Modèle interdépendant : Valoriser les dimensions collectives en mettant l'accent sur l'appartenance au groupe, le soutien mutuel et l'allégeance à la famille.

Modèle indépendant : Ce modèle, qui domine en Amérique du Nord, valorise l'autonomie, l'initiative et l'indépendance.

Des difficultés d'adaptation liées aux pratiques éducatives peuvent survenir en fonction de l'écart entre le modèle de la société d'accueil et celui préconisé par les familles immigrantes (Parent et Brousseau, 2008).

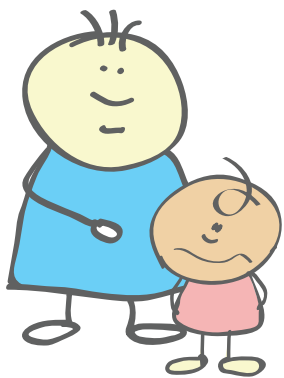
Selon Bourque Gravel, Battaglini (2000), les principales difficultés rencontrées par les familles immigrantes sont entre autres la pauvreté, la difficulté d'insertion sur le marché de l'emploi, la méconnaissance de la langue du pays hôte en plus des problèmes d'anxiété, de nervosité, de stress, de fatigue, de dépression et d'isolement. Pouliot, Gagnon et Pelchat (2015) relèvent les mêmes difficultés auxquelles s'ajoutent le chômage, les mauvaises conditions de logement et le faible sentiment d'appartenance à la collectivité. De plus, un défi non moins important à relever par les familles immigrantes est de trouver des services qui correspondent aux besoins familiaux et aux croyances sur les pratiques parentales.

L'ensemble de ces difficultés a des répercussions sur les jeunes enfants et leur développement parce que ce sont des situations qui influencent les rôles parentaux et la capacité des parents à les assumer.

Profils parentaux d'adaptation

Les parents issus de l'immigration reçoivent implicitement le mandat de socialiser leurs enfants selon les normes et les attentes de la société d'accueil. Comme ils se trouvent eux-mêmes en situation de resocialisation et d'acculturation, certains parents auront tendance à développer un faible sentiment de compétence en raison de la difficulté de transmettre à leurs enfants une culture qu'ils ne possèdent pas encore. Bérubé (2004) classe les différentes stratégies d'adaptation des parents immigrés selon quatre profils :

Parent-relais	Ce parent perçoit l'immigration comme étant une occasion d'exercer son rôle dans des conditions plus favorables.
Parent-en-bride	Ce parent désire adapter son rôle, mais il se sent empêché ou ralenti parce qu'il ne contrôle pas la situation.
Parent-disjoncteur	Ce parent a le souci de contrôler les influences de la société d'accueil et impose des limites à son enfant lorsqu'elles prennent trop d'ampleur.
Parent-instinctif	Ce parent considère le rôle parental comme « inné », donc il ne ressent pas le besoin d'avoir des stratégies d'adaptation.



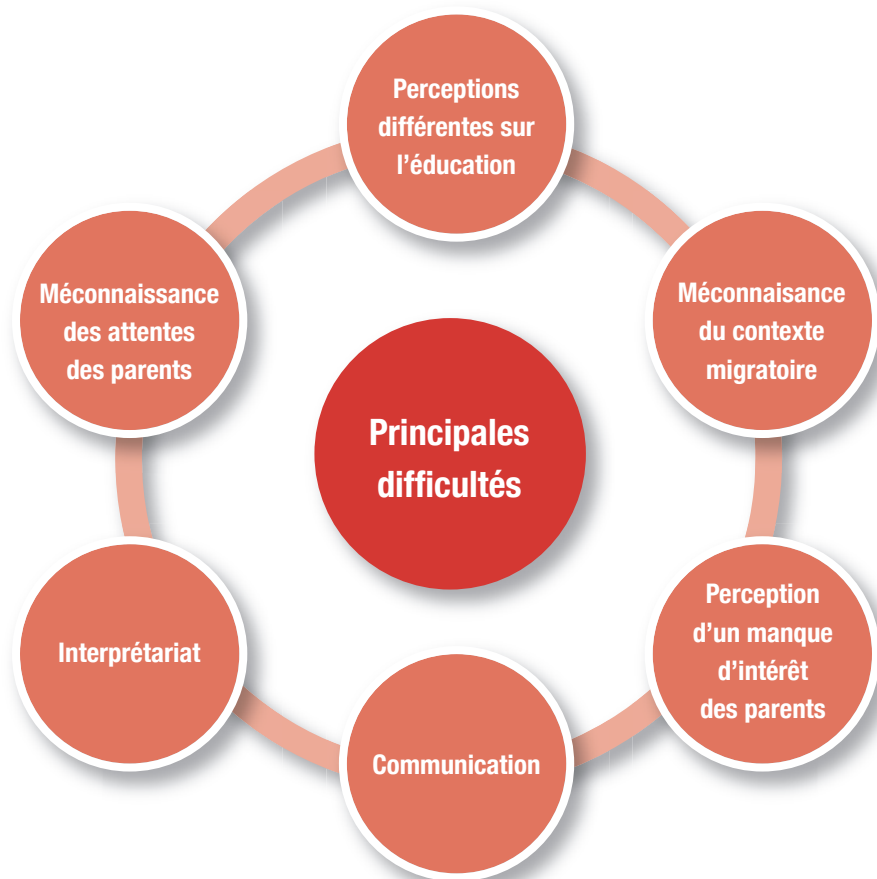
Les difficultés rencontrées par les intervenants sont essentiellement liées aux conceptions du statut de l'enfant et aux organisations familiales parfois tout à fait dissemblables de celles avec lesquelles les professionnels sont familiarisés (Guélamine, 2008). Il s'agit de différences de perception, de jugement et d'importance accordées aux événements, aux situations de part et d'autre.

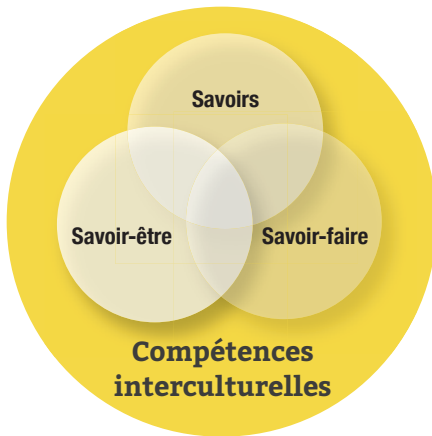
Par exemple, les questions relatives à l'éducation des enfants, notamment la discipline et l'autorité parentale liées avec les droits et la protection de l'enfant, le développement de l'enfant, la notion de violence sur l'enfant, entre autres, n'ont pas toujours la même signification du point de vue de l'intervenant ou de celui du parent migrant. De plus, « les interventions sont plus longues en raison des barrières linguistiques et du recours à des interprètes ainsi qu'en raison des heures supplémentaires nécessaires pour établir un lien de confiance et expliquer le rôle des intervenants et le fonctionnement du système sociosanitaire » (Pouliot, Gagnon et Pelchat, 2015, p. 13).

Interprétariat

La qualité de la communication peut aussi être affectée par le recours aux interprètes. Des intervenants rapportent en effet des niveaux variables dans la qualité des services d'interprétariat et soulèvent un certain malaise par rapport :

- Au non-respect de la confidentialité (Pouliot, Gagnon et Pelchat, 2015);
- À la liberté que s'octroient certains interprètes en ajoutant des informations à celles transmises par l'intervenant ou en contredisant ouvertement l'intervenant devant l'utilisateur (Pouliot, Gagnon et Pelchat, 2015);
- À la connaissance insuffisante de la langue ou des termes techniques utilisés (Jegatheesan, 2009);
- Aux informations perdues en raison d'un service d'interprétariat inadéquat empêchant les familles de bien cerner les difficultés de l'enfant (Tétreault et coll., 2014).





Pistes porteuses

- L'acquisition de connaissances sur les mécanismes qui interviennent en contexte interculturel et leurs influences (Bourque, Gravel et Battaglini, 2000).
- La maîtrise de certaines données en matière d'immigration et la connaissance des caractéristiques spécifiques à certains groupes : réfugiés, immigrants économiques, personnes parrainées, etc. (Aumont, 1998)
- Les connaissances permettent la sensibilisation sur les autres cultures, mais aussi à identifier les pratiques des différentes cultures pour résoudre un problème (Mvilongo, 2001).
- La connaissance de soi et l'intérêt porté à comprendre le système de l'autre, qui se manifestent dans une attitude réflexive de la part des intervenants (Hassan et Rousseau, 2007; Guélamine, 2008, Yu et Singh, 2012).

L'approche interculturelle est « [...] d'abord et avant tout un processus d'aide qui se fonde sur le respect de la personne, de sa vision du monde, de son système de valeurs » (Cohen-Emerique, 2013, p. 233).

Selon Navert (2016), il est important de préparer les acteurs à travailler dans des milieux marqués par la diversité culturelle afin qu'ils développent leur compétence interculturelle même s'ils ne perçoivent pas de prime abord de difficulté dans leur relation avec les migrants. Pour Pouliot, Gagnon et Pelchat (2015), « les effets de la formation interculturelle étant plus souvent présumés que mesurés, il apparaît essentiel d'approfondir les connaissances dans ce domaine en soutenant l'élaboration de mesures et de critères qui prennent en considération l'appréciation que font les personnes issues des communautés ethnoculturelles du niveau de compétence interculturelle des intervenants » (p. 1).

Connaissances

La formation interculturelle se présente comme l'un des moyens d'acquérir ou de rehausser les compétences interculturelles des acteurs [...] afin de mieux répondre aux besoins des personnes issues des communautés interculturelles notamment les familles et les jeunes enfants (Pouliot, Gagnon et Pelchat, 2015).

Les connaissances en matière interculturelle prennent aussi en compte la communication qui est la clé de toute interaction. En effet, une communication basée sur des compétences interculturelles permet de construire des interactions courtoises, réciproques et sensibles (Barrera et Corso, 2002). Ceci exige une certaine conscience, chez l'intervenant, de ses propres croyances et pratiques culturelles, et de leurs répercussions sur sa façon de communiquer (Rhoades et coll., 2004). Cette compétence se rattache à une ouverture d'esprit de la part de l'intervenant ainsi qu'à une compréhension des dynamiques familiales et culturelles. Autrement dit, « le professionnel qui intervient en contexte interculturel doit d'abord reconnaître qu'il est porteur d'une culture et qu'il doit être capable d'identifier ses référents culturels personnels et professionnels tels les valeurs éthiques, la communication, l'approche clinique privilégiée, les modes d'intervention qui y sont reliés, enfin tout ce qui influence l'intervention en général, pour être efficace (Rifssso, 2010, p. 3) ».



Pistes porteuses

- Considérer les familles immigrantes comme faisant partie de la solution aux problèmes, prendre en considération leurs propres réalités dans l'analyse de l'intervention et adopter une approche écosystémique (Hernandez, 2007).
- Examiner les éléments de la culture d'origine, les traditions, les pratiques religieuses qui peuvent renvoyer à des différences par rapport à la perception de l'intervenant (Guélamine, 2008).
- Organiser des rencontres préalables entre les interprètes et les intervenants pour réaliser le premier transfert d'informations (Tétreault et coll., 2014).
- Offrir des moyens de communication aux familles immigrantes pour leur permettre d'exprimer leurs stratégies d'adaptations aux nouvelles situations vécues (Hernandez, 2007).

Comme il n'existe pas de personne immigrante typique, les stratégies à adopter pour assurer des échanges satisfaisants ne peuvent se résumer à un modèle unique. La pratique la mieux indiquée devrait donc être dynamique d'autant plus que les origines des immigrants sont de plus en plus diversifiées et complexes. Il ne s'agit donc pas d'une recette standard à mettre à la disposition des praticiens pour conduire leurs interventions.

Cohen-Emerique (2013) propose trois étapes dans la démarche interculturelle à savoir la décentration par une prise de conscience par le professionnel de son propre cadre de références, l'ouverture qui permet de découvrir le cadre de références de l'Autre et l'investissement, l'implication dans un véritable dialogue interculturel, en particulier sous la forme d'une négociation-médiation. Pour sa part, Loignon (2013) insiste sur la nécessité de prendre en compte l'influence de la culture de l'intervenant : « le fait d'ignorer l'influence de sa propre culture dans la relation ainsi que dans le processus d'aide pourrait avoir des conséquences notables sur la qualité et le résultat de l'intervention » (p. 17).

L'intervention interculturelle

Quelques principes à prendre en compte pour réussir une intervention interculturelle auprès des familles immigrantes et de leurs jeunes enfants :

- Faire de la diversité un atout, démontrer ses avantages et établir des modes appropriés de gestion de la diversité;
- Dépasser les différences, en les repérant sans les figer, en établissant des liens à travers les ressemblances et en trouvant un lieu de convergence;
- Faire des parents les pivots de l'adaptation. Il s'agit essentiellement de leur permettre de s'exprimer et de collaborer, de valoriser leur sphère de réussite et de créer des solidarités chez eux, car le parent peut être un partenaire aussi utile que l'intervenant (Bourque, Gravel et Battaglini, 2000).

Pour Kagné (2005), tout ce qui peut être fait en matière d'objectifs et de dispositifs ne peut arriver à être pertinent que s'il prend bien en compte les aspirations des destinataires des services ou de l'intervention, c'est-à-dire les immigrants. Les interventions auprès d'eux requièrent davantage de délicatesse, de savoir-faire et de temps (Tétreault et coll., 2014).



Les savoir-être concernent la personne même de l'intervenant c'est-à-dire ses attitudes, sa sensibilité, sa capacité de compréhension de l'autre. Il s'agit, pour lui, de montrer davantage de compassion, de patience et de respect (Jegatheesan, 2009; Hinse, 2015), d'utiliser un langage adapté (St-Louis, 2017) afin d'établir un lien de confiance et de coopération, permettant l'établissement d'une communication efficace et un véritable partenariat avec les familles immigrantes et leurs enfants (Tétreault et coll., 2014).

L'intuition et la sensibilité envers le vécu qui précède et qui accompagne la migration permettent d'établir une relation de confiance entre l'intervenant et les familles (Hinse, 2015). Les qualités propres de l'intervenant influencent donc la qualité de la prise en charge.

Pistes porteuses

Développer des attitudes qui permettent d'établir un lien de confiance auprès des parents, mais aussi auprès des enfants. L'ouverture à l'autre et l'utilisation d'un langage adapté sont des outils qui favorisent l'établissement de ce lien (St-Louis, 2017).

- Mettre l'accent sur les caractéristiques propres de la personne, c'est-à-dire sa capacité de décentration, pour la réussite de l'intervention (Cohen-Emerique, 2011).

- Miser sur les rapports étroits entre les membres d'une famille et orienter une partie du travail vers le maintien ou l'amélioration de l'unité familiale (Hernandez, 2007).

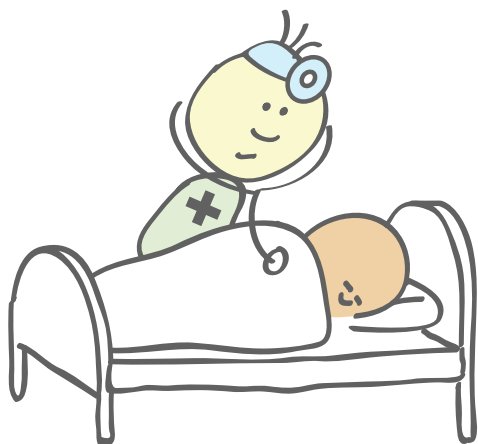
- Permettre aux membres de la famille de s'exprimer sur leur position, leurs difficultés et leurs ambivalences diverses, de situer leurs perceptions dans le contexte et de mettre plus l'accent sur les aspects positifs que ceux négatifs de leur expérience (Hernandez, 2007).

Attitudes et dispositions de l'intervenant

Les familles recherchent certaines qualités humaines chez les intervenants :



Source : (Battaglini, 2010; Hinse, 2015)



L'acquisition de compétences interculturelles permet aux différents acteurs du réseau de la santé et des services sociaux de mieux répondre aux besoins des personnes issues des communautés ethnoculturelles et contribue à réduire les risques d'erreur diagnostique et de faible adhésion aux traitements (Bhui, 2007). Certaines dispositions et conditions semblent être nécessaires à cette acquisition de compétences, telles que :

- Reconnaître la diversité et l'hétérogénéité au sein d'une même communauté ethnoculturelle;
- Prendre conscience de leurs propres préjugés et de lutter contre eux;
- Prendre connaissance des facteurs sociaux, politiques et économiques associés à l'immigration (ex. : les effets de la pauvreté et des conditions d'habitation sur la santé, les difficultés liées au statut de réfugié ou d'immigrant) et de l'influence des différences de classe sociale qui existent souvent entre l'utilisateur et l'intervenant;
- Posséder des habiletés en matière de communication et être capables de travailler efficacement avec des interprètes (Greenfield et coll., 2001).

Pratiques porteuses

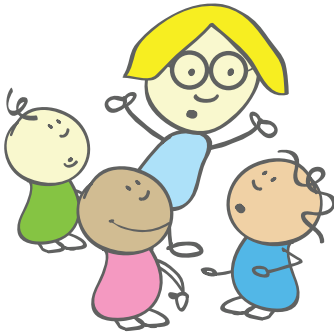
- Accroître le temps de consultation ou d'intervention;
- Faciliter l'accès aux services d'un interprète;
- Offrir de la formation au personnel sur les spécificités de l'intervention interculturelle;
- Établir des partenariats avec les communautés ethnoculturelles;
- Assurer une représentativité de la diversité culturelle au sein de la main d'oeuvre;
- Prendre en considération les perceptions et les croyances des familles immigrantes relativement aux questions de santé.

(Pouliot, Gagnon et Pelchat, 2015; Kanouté, Hohl, Xenocostas et Duong, 2008; Hassan et Rousseau, 2007; Alvarado et coll., 2005)

Ingrédients essentiels



Source : (Battaglini, 2010; Hassan et Rousseau, 2007)



Pratiques porteuses

- Organiser des rencontres avec les parents pour échanger sur les différences culturelles et les méthodes éducatives;
- Recourir à un service d'interprètes au besoin;
- S'associer à des partenaires du milieu;
- Informer adéquatement les parents sur le fonctionnement général du service de garde, ses règles et le contenu de l'entente de services;
- Expliquer le déroulement des activités quotidiennes, les règles communes adoptées ou fixées pour l'harmonie des relations entre les enfants, les méthodes d'apprentissage;
- Susciter la participation des parents aux activités éducatives du service de garde;
- Proposer aux familles nouvellement établies de les jumeler avec d'autres familles du service de garde (ministère de la Famille, 2013).

Plusieurs s'accordent à reconnaître qu'une relation de qualité entre les parents et les éducateurs a des effets positifs sur le développement de l'enfant (Lopez, 2000). L'accueil revêt donc une grande importance puisqu'elle constitue le plus souvent la première expérience, la première rencontre de l'enfant avec son nouvel environnement. Il est important que le personnel éducateur puisse établir une relation de confiance avec l'enfant tout en rassurant ses parents (Tétreault et coll., 2014). Pour créer un climat de confiance et réduire l'anxiété, il s'agit notamment de :

- Sensibiliser et soutenir le personnel dans le processus d'intégration des enfants qu'il accueille dans son groupe;
- Aménager une période de transition en acceptant que le parent puisse rester auprès de l'enfant;
- Apprendre à bien prononcer le nom de l'enfant et si possible quelques mots dans sa langue maternelle;
- S'assurer que l'enfant connaît la routine pour qu'il puisse prévoir les étapes du déroulement de la journée (ministère de la Famille, 2013).

Préalables

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

De plus, afin de favoriser chez les parents immigrants une vision rassurante de l'environnement physique dans lequel évolue leur enfant durant une bonne partie de la journée, plusieurs spécialistes de l'éducation à la petite enfance suggèrent de disposer, dans la classe, des images et des photos représentant des paysages ou des situations possibles du pays d'origine des enfants, de même que des extraits de textes écrits dans les langues maternelles des enfants (Lavallée et Marquis, 1999).



Pratiques porteuses

- Adapter les méthodes pédagogiques en utilisant plus de synonymes et en reformulant davantage par exemple;
- Utiliser des illustrations et des outils provenant de l'environnement d'origine pour faciliter la compréhension de tous les élèves;
- Faire appel à un interprète et prendre le temps nécessaire pour une bonne transmission de l'information;
- S'informer et se former sur les différences culturelles et religieuses afin de les prendre en compte dans leurs pratiques;
- Faire preuve de patience et de tact dans la transmission des connaissances et dans la relation aux familles immigrantes pour s'assurer qu'elles comprennent ce qui est dit ou fait à l'école;
- Organiser des rencontres entre les enseignants, les parents et les responsables administratifs pour discuter des expériences et des différents points de vue de manière à réduire les tensions qui peuvent exister dans la collaboration entre ces acteurs (Navert, 2016).

L'école joue un rôle primordial dans l'intégration, la scolarisation et la socialisation des jeunes allophones. La Capitale-Nationale, comme d'autres régions, a vécu les effets de la politique de régionalisation de l'immigration qui visait à répartir les immigrants à l'extérieur des grands centres. Ce changement d'orientation a eu un impact sur la diversification de la population scolaire puisque les réfugiés sont les premiers touchés par cette politique. Contrairement au modèle des classes d'accueil adopté à Montréal, « la recherche d'Armand et De Konink (2010) montre que c'est en région que les mesures de francisation avec intégration dans les classes régulières sont les plus utilisées, les classes d'accueil ne pouvant être mises en place que quand le nombre d'élèves allophones nouveaux arrivants est suffisamment important et prévisible » (Vatz-Laaroussi et Steinbach, 2010, p. 46).

Dans l'étude de Gosselin-Gagné (2014), l'auteure relève quatre facteurs qui favorisent la résilience des élèves allophones : les caractéristiques personnelles de l'élève et son parcours migratoire, l'environnement familial, l'environnement extrafamilial et l'école et ses acteurs. L'approche écosystémique représente donc un élément-clé de la réussite et de l'intégration scolaire.

Collaboration et partenariat

Quelques exemples de moyens à mettre en place par les intervenants de l'éducation préscolaire:

- « Organiser une entrée progressive avec le soutien d'interprètes formels, si possible;
- Offrir un accueil chaleureux et rassurant aux parents qui ressentent une vaste gamme d'émotions liées aux premiers jours d'école de leurs enfants, et ce, dans un nouveau pays et un nouveau système scolaire;
- Expliquer aux parents, de manière brève et concise et avec le soutien d'interprètes, le programme de l'éducation préscolaire et les attentes qui s'y rapportent, l'importance du jeu comme moyen privilégié d'apprentissage ainsi que les attentes de la classe et de l'école en général;
- Inviter les parents, éducateurs de première ligne, à assurer un rôle actif en s'intéressant à la vie scolaire de leur enfant, en y participant autant que possible et en les encourageant à se lancer dans des activités de classe » (MELS, 2014, p. 13).



Pratiques porteuses

- Clarifier le rôle de l'intervenant;
- Accepter des modes de communication différents;
- Porter attention au vécu antérieur à la migration et évaluer la situation présente tout en reconnaissant les difficultés reliées à la migration;
- Répondre rapidement aux besoins d'information et aux demandes matérielles;
- Être ouvert à la culture de l'autre;
- Faire preuve de souplesse et de créativité dans la recherche de solution;
- Rechercher l'information, bien la communiquer et l'expliquer;
- Apporter de l'aide technique et orienter si nécessaire;
- Accompagner et agir comme interprète (Aumont, 1998).

Les organismes communautaires sont nombreux et diversifiés de même que les pratiques qui y sont répertoriées. Pour les familles immigrantes, ces milieux sont des ressources essentielles considérées comme plus importantes que les organismes religieux, culturels, ethniques et gouvernementaux. En effet, même s'ils ont l'occasion de rencontrer des compatriotes, certains immigrants n'ont pas de relation avec des membres de leur communauté en raison du vécu prémigratoire et des souvenirs qui y sont associés; ce qui renforce le sentiment d'isolement. De ce fait, la plupart se tournent vers les organismes communautaires pour recevoir de l'aide.

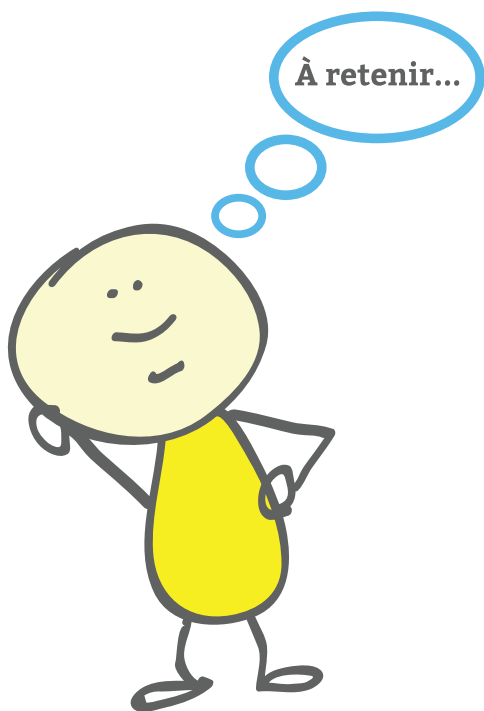
D'ailleurs, les réfugiés affirment être davantage aidés par les personnes-ressources des organismes communautaires. Au quotidien, ces personnes représentent les premiers acteurs à incarner l'accueil et l'accompagnement. Cependant, il arrive que les réfugiés soient méfiants envers les intervenants en raison de leur « difficulté à comprendre cet espace intermédiaire qu'est la société civile organisée » qu'ils associent parfois à tort au gouvernement, à l'armée ou encore à la police (Saillant, 2007, p. 78).

Besoins au centre de l'intervention

Les cinq facteurs essentiels pour réussir à mettre les besoins des familles au centre des interventions sont :



Source : (St-Louis, 2017, p. 5)



Les compétences interculturelles se révèlent être indispensables à la réussite des interventions en contexte multiethnique. Cette relation qui met face à face des cultures et des modes de pensée différents entre intervenant et usager doit se construire dans la confiance et le respect des valeurs de chacun.

L'approche interculturelle implique que le professionnel reconnaisse, dans la relation d'aide, l'interaction de deux identités culturelles. L'utilisateur et lui sont ainsi appelés à se percevoir comme porteurs d'une culture comportant des valeurs, souvent intégrées inconsciemment, qui agissent comme filtres dans la relation d'aide (Aumont, 1998).

Il faut toujours avoir à l'esprit qu'au coeur de cette prestation réside, en effet, une représentation de l'utilisateur en tant que personne unique avec laquelle il importe, entre autres choses, d'établir une relation de confiance, une personne dont les valeurs, les croyances, les préférences et les besoins doivent être pris en compte tout en s'assurant que l'information donnée soit adaptée à son niveau de compréhension (Pouliot, Gagnon et Pelchat, 2015, p. 21).

À venir...

Cette démarche de recension des écrits s'inscrit dans un processus plus large de consultation. En effet, le projet IPECN a réalisé dix groupes de discussion auprès des principales communautés installées sur le territoire de la Capitale-Nationale au cours des cinq dernières années. L'objectif était d'identifier les besoins, les difficultés et les stratégies d'adaptation des familles immigrantes ayant de jeunes enfants ainsi que leurs perceptions des services.

Plus récemment, un sondage a aussi été lancé à l'intention des acteurs qui interviennent auprès de ces familles. Ce sondage visait à identifier les besoins, les difficultés et les pratiques des acteurs en matière d'intervention interculturelle de manière à faire ressortir entre autres les pratiques existantes et prometteuses.

Au cours des prochains mois, un cadre de référence en intervention interculturelle sera réalisé à partir de l'ensemble des données recueillies à travers la recension des écrits, les groupes de discussion et le sondage. Les résultats de cette analyse croisée permettront de faire ressortir les ingrédients actifs de la compétence interculturelle et des pistes d'action pour le transfert de connaissances.

En terminant, vous serez également conviés prochainement à notre deuxième assemblée des partenaires afin de vous partager les résultats de nos recherches, d'échanger et de réfléchir sur les pratiques en plus de dresser un bilan du premier volet du projet Immigration-petite enfance-Capitale-Nationale.

Alvarado E., Battaglini A., Caulet M. et Poirier R. (2005). Les services de première ligne et les populations immigrantes. Projet pilote : synthèse. Montréal : Unité Écologie humaine et sociale – Hôpital Maisonneuve-Rosemont.

Aumont G. (1998). Avec les familles immigrantes. Guide d'intervention.

Barrera I., Corso R. M. (2002). Cultural competency as skilled dialogue. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22 (2), 103-113.

Battaglini A. (2010). Répondre aux besoins et aux attentes des populations immigrantes, un enjeu grandissant. 111-132 dans Battaglini A. *Les services sociaux et de santé en contexte pluriethnique*. Éditions Saint Martin.

Bérubé, L. (2004). Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Bernhard, J. K. et Freire M. (1996). Latino Refugee Children in Childcare: a Study of Parents and Caregivers. *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education/Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, 5 (1), 59-71.

Bhui, K., Warfa, N. et al. (2007). Cultural competence in mental health care: a review of model evaluations. *BMC Health Serv Res*, 7, 15.

Bourque R., Gravel S., Battaglini A. (2000). Soutien parental et stimulation infantile en milieu pluriethnique.

Claes M., Ziba-Tanguay K., Benoit A. (2008). La parentalité. Le rôle de la culture, 1-31 in Parent C., Drapeau S., Brousseau M. et Pouliot E. *Visages multiples de la parentalité*. Presses de l'Université de Québec.

Cohen-Emerique, M. (2011). L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants. *Alterstice*, 1 (1), 9-18.

Diller V. J. (2011). Cultural diversity. A primer for the human services. Forth edition. 9-32.

Dufour S., Lavergne C., St-Laurent B., Lord M. (2017). Bilan et efficacité des pratiques auprès des enfants issus de la diversité ethnoculturelle en protection de la jeunesse. *Défi jeunesse*, 23 (2), 53-61.

Fahlman R. (2002). Qu'est-ce qu'on mange ce soir : des sushis ou des samosas? *Interactions*, 14 (3), 26-27.

Greenfield, S. M., Anderson, P., Gill PS, Loudon R, Skelton J, Ross N, Parle J. (2001). Community voices: views on the training of future doctors in Birmingham, UK. *Patient education and counseling*, 45, 43-50.

Guélamine F. (2008). Action sociale et immigration en France. Repère pour l'intervention, Dunod, Paris, 161-196.

Hassan G., Rousseau C. (2007). La protection des enfants: enjeux de l'intervention en contexte interculturel. Association pour la recherche interculturelle, *Bulletin* (45), 37-50.

Hernandez S. (2007). Les hommes immigrants et leur vécu familial : impact de l'immigration et intervention. Centre de santé et des services sociaux de la santé, (15).

Hinse S. (2015). L'intervention sociale de première ligne auprès des familles immigrantes de Québec et Chaudière-Appalaches, *Cahiers de l'ÉDIQ*, 3 (2), 61-76.

Institut national de santé publique (2012). Besoins d'information des parents sur la santé, le bien-être et le développement de leur enfant de 2 à 5 ans. Gouvernement du Québec. Direction du développement des individus et des communautés, 58.

Jegatheesan, B. (2009). Cross-cultural issues in parent - professional interactions: A qualitative study of perceptions of Asian American mothers of children with developmental disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34 (3/4), 123-36.

Gosselin-Gagné, J. (2014). Les élèves allophones récemment immigrés et la résilience scolaire, 117-138 dans Kanouté F., Lafortune G. *L'intégration des familles d'origine immigrante. Les enjeux sociosanitaires et scolaire*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Kagné B. (2005). Évaluation des dispositifs et des pratiques d'intégration des réfugiés et des demandeurs d'asile en région Wallonne, 14-31. Kanouté F., Lafortune G. (2014). L'intégration des familles d'origine immigrante. Les enjeux sociosanitaires et scolaires.

Kanouté, F., Hohl J., Xenocostas S. et Duong L. (2008). Les mots pour le dire et pour intervenir, dans M. Cognet et C. Montgomery (dir.), *Éthique de l'altérité*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 241-261.

Lavallée, C., et Marquis M. (1999). Éducation interculturelle et petite enfance. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval. Legault, G., Rachédi L. (2008). *L'intervention interculturelle*, 2e éd. Montréal, Gaëtan Morin.

Loignon I. (2013). Counseling de carrière auprès d'une clientèle immigrante et pluriethnique : recension des écrits, 15-19.

Lopez, J.-M. (2000). L'état des relations parents-responsables de services de garde en milieu familial, Montréal. Mémoire de maîtrise en éducation interculturelle, Université de Sherbrooke. Montréal.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. Cadre de référence : 4. Partenariat-École, famille et communauté.

Ministère de la Famille (2013). Guide pour l'élaboration d'une politique d'intégration des enfants de nouveaux arrivants et de gestion de la diversité dans les services de garde éducatifs. 11-13.

Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion (2015). Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion.

Mvilongo A. (2001). Pour une intervention sociale efficace en milieu interculturel, édition l'Harmattan.

Navert V. (2016). La rencontre de l'autre : un tremplin pour le développement de la compétence interculturelle des enseignants, in *Communication internationale et communication interculturelle : Stratégies et obstacles à l'harmonisation des relations Interculturelles*, Cahiers du GERACII, 1 (1), 30-41.

Pouliot S., Gagnon S., Pelchat Y. (2015). La formation interculturelle dans le réseau québécois de la santé et des services sociaux : constats et pistes d'action, rapport.

Regroupement des intervenants francophones en santé et en services sociaux de l'Ontario (Rifssso), (2010). Le développement des compétences culturelles chez les intervenants.

Rhoades, E. A., Price, F., Perigoe, C. (2004). The changing American family & ethnically diverse children with hearing loss and multiple needs. *The Volta Review*, 104 (4), 285-305.

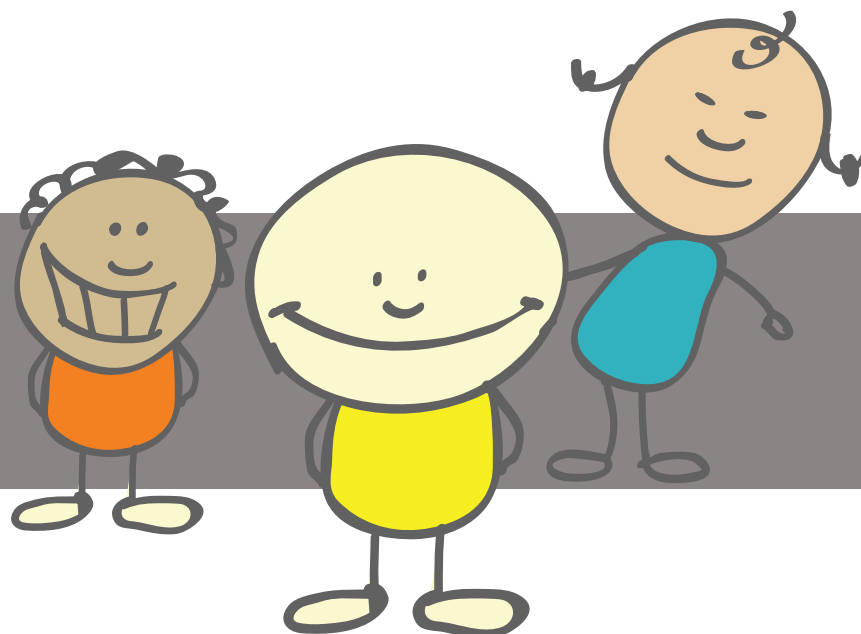
Saillant F. (2007). Vous êtes dans une mini-ONU : les réfugiés publics au Québec. De l'humanitaire au communautaire. *Anthropologie et sociétés*, 31(2), 65-90. Saulnier G. (2011). Formation en intervention interculturelle dans un centre de réadaptation en déficience intellectuelle et trouble envahissant du développement. *Reflète*, 17 (2), 127-148.

Schüle M-O. (2015). Évaluation des besoins d'informations des intervenants en protection de la jeunesse, Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences en vue de l'obtention du grade Maîtrise ès science (M.Sc.) en psychoéducation, 50-53.

St-Louis, Marie-Pier (2017). Les facteurs de réussite pour mieux rejoindre les familles isolées et répondre à leurs besoins, Montréal, Projet Constellation, Horizon 0-5.

Tétreault S., Desmarais C., Marier-Deschênes P., St-Germain D., Rachédi L., McLaughlin D., Rogers E., Piérart G., Gulfi A. et St-Pierre M-C.(2014). Communication entre intervenants oeuvrant auprès de l'enfant d'âge préscolaire et les familles immigrantes : étude de la portée. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 176-192.

Vatz-Laaroussi, M. (2010). Des pratiques imterculturelles dans les écoles des régions du Québec. *Recherches en Éducation*, (9), 43-55.



Projet :



Organisme fiduciaire :



Appui et soutien financier :

