

Université de Montréal

**Étude qualitative sur l'intégration en milieu de
garde d'enfants adoptés de l'international : points
de vue des parents et des éducatrices**

par

Chantal Dézainde

Département de psychologie

Faculté des arts et sciences

Thèse présentée à la Faculté des arts et sciences
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en psychologie
option psychoéducation

Mai, 2014

© Chantal Dézainde, 2014

Résumé

La recherche sur les enfants de l'adoption internationale porte le plus souvent sur le rattrapage développemental, les troubles de l'attachement et la surreprésentation des enfants adoptés dans les services d'éducation spécialisée. Ces études incluent des enfants d'âge scolaire et adoptent une perspective quantitative. Peu d'auteurs se sont penchés sur les enfants d'âge préscolaire et il n'existe à notre connaissance aucune étude qualitative permettant d'explorer l'intégration de l'enfant de l'adoption internationale dans son milieu de garde. S'inscrivant dans une logique exploratoire descriptive, la présente thèse vise à donner la parole aux parents et aux éducatrices, premiers responsables de l'intégration de l'enfant au milieu de garde, afin d'obtenir des données sur leurs perceptions et leurs recommandations. Des entrevues individuelles semi-structurées sont réalisées avec 12 familles adoptantes et les 12 éducatrices des enfants. Les parents sont recrutés par l'intermédiaire des associations québécoises de parents adoptants, du journal *Montréal pour enfants*, d'un blogue sur l'adoption internationale et auprès de la direction d'une garderie. Une démarche d'analyse qualitative inductive, inspirée de la théorisation ancrée est employée pour analyser l'opinion des parents et de l'éducatrice d'un même enfant dans un premier temps puis dans un deuxième temps, selon leurs groupes d'appartenance respectifs. L'analyse des données relatives à l'expérience subjective d'intégrer un enfant en garderie permet de faire ressortir douze thèmes : contexte antérieur à l'arrivée de l'enfant, appréhensions des parents, premiers contacts, demandes spéciales, moments de vie en garderie, développement et spécificité de l'enfant adopté, comportements particuliers, intervention auprès de l'enfant en crise, nouvelles perspectives pour l'éducatrice et éléments de satisfaction et d'insatisfaction des parents. Une importante proportion d'éducatrices considère que l'enfant adopté de l'international ne présente aucun besoin particulier et que son intégration se vit de la même façon que pour tout autre enfant. Cette opinion n'est pas partagée par un groupe restreint d'éducatrices qui, comme les parents adoptifs,

ont une expérience personnelle de l'adoption. La thèse se termine par une discussion sur les façons de contribuer à des meilleures pratiques en milieu de garde afin de favoriser l'intégration des enfants de l'adoption internationale.

Mots-clés : adoption internationale, parent, enfant, éducatrice, milieu de garde, garderie

Abstract

Research on internationally adopted children is often directed toward catch-up after adoption, attachment security and over representation of adopted children in special needs education. These are quantitative studies which focus on school aged children. Few studies have considered preschoolers and to our knowledge no attention has been given to the daycare environment. Within an exploratory framework, the current thesis investigates the integration of adopted children in daycare through the subjective experience of parents and child care educators. Twelve adoptive families and their current child care educators were recruited through various adoptive parent associations, the *Montréal pour enfants* newspaper, daycare administrators and a blog on international adoption. Semi-structured individual interviews were conducted with each family and child care educator. Qualitative inductive analysis using grounded theory coding techniques was first used to uncover critical themes discussed by the parent-educator dyads and then through their respective groups. The following themes on integrating an adopted child in daycare emerged from the data: conditions prior to the arrival of the child in daycare, parent's apprehensions, first contacts, special requests, daycare routine, adopted child development and particularities, child in crisis, new perspectives for the educator, elements of parent satisfaction and dissatisfaction. The analysis shows that most educators do not consider the adopted child to be different from the other children in the group; and thus the child's integration does not necessitate special attention or consideration. Adoptive parents along with a small group of educators experienced with the realities of adoption do not share this view. By exploring the experiences of parents and educators of internationally adopted children in daycare, this thesis broadens our knowledge of better practices in daycare centers for integrating an internationally adopted child.

Keywords: international adoption, parent, child, educator, daycare, childcare

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
ABSTRACT	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	x
DÉDICACE	xi
REMERCIEMENTS	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : CONTEXTE THÉORIQUE	5
1.1 L'enfant adopté de l'international	7
1.1.1 Les conditions de vie pré adoption	7
a) La santé de la mère	7
b) L'abandon de l'enfant	8
c) L'institutionnalisation	8
d) L'âge à l'adoption	9
1.1.2 Le rattrapage développemental post-adoption	10
a) Le développement physique	10
b) Le développement cognitif	10
c) Le développement langagier	12
d) Le développement sensori-moteur	12
e) Auto régulation des fonctions de base	13
f) La dimension psychologique	14
g) Les troubles de santé mentale	15
1.2 La dyade éducatrice-parents : soutien principal de l'enfant	18
1.2.1 L'éducatrice à la petite enfance	19
1.2.3 Les parents adoptifs	20

1.3 Les conditions de garde	22
1.3.1 Être prêt à se séparer	22
1.3.2 Le début et la durée de la fréquentation	23
1.3.3 Le type du milieu de garde	23
1.3.4 La qualité du milieu de garde	24
1.4 Modèle théorique	25
1.5 Questions spécifiques de recherche	28
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE	29
2.1 Cadre épistémologique.....	30
2.2 Stratégie de recherche	31
2.3 Participants.....	32
2.3.1 Recrutement	32
2.3.2 Composition de l'échantillon	33
2.4 Déroulement de l'étude.....	36
2.5 Instruments de mesure	37
2.5.1 Entrevue et questionnaire des parents	37
2.5.2 Entrevue et questionnaire des éducatrices.....	38
2.5.3 Méthode d'entrevue	38
2.5.4 Validité des instruments	38
2.6 Stratégie d'analyse des données.....	41
2.6.1 Gestion et organisation des données	41
2.6.2 Déstructuration des données	42
2.6.3 Restructuration des données	44
2.7 Considérations éthiques	45
CHAPITRE 3 : RÉSULTATS	47
3.1 Analyses descriptives.....	49
3.1.1 L'âge d'entrée en garderie	49
3.1.2 La durée	49

3.1.3 Les raisons du placement en garderie	50
3.2 Contexte antérieur à l'arrivée de l'enfant dans le groupe	53
3.2.1 Connaissances qu'avaient les éducatrices du phénomène de l'adoption internationale	53
3.2.2 Préparation spécifique à la venue de l'enfant dans le groupe	55
3.2.3 Appréhensions des éducatrices face à l'intégration de l'enfant dans leur groupe	56
3.3 Appréhensions des parents face à l'inscription en garderie de leur enfant	57
3.3.1 La rotation du personnel éducateur	57
3.3.2 L'aptitude du personnel éducateur à être sensible aux besoins spéciaux de leur enfant	58
3.3.3 Laisser l'enfant à quelqu'un d'autre	58
3.4 Premiers contacts	59
3.4.1 Motivations des parents pour inscrire l'enfant à la garderie	59
3.4.2 Le choix d'un milieu de garde	60
3.4.3 Les parents font état de l'adoption et de l'histoire d'adoption à l'éducatrice.....	63
3.4.4 Les parents offrent de l'information sur l'adoption internationale à l'éducatrice	64
3.4.5 Les parents sont informés	65
3.5 Demandes spéciales des parents	65
3.5.1 L'intégration progressive	65
3.5.2 Autres demandes spéciales	68
3.6 Les moments de vie à la garderie	69
3.6.1 L'arrivée du matin	69
3.6.2 Le diner	71
3.6.3 La sieste	72
3.6.4 Le départ en fin de journée.....	73
3.7 Le développement de l'enfant	74
3.7.1 Dimension motrice	74

3.7.2 Dimension sociale	75
3.7.3 Dimension affective	75
3.7.4 Dimension langagière	76
3.7.5 Dimension cognitive	77
3.8 Spécificité de l'enfant adopté	78
3.8.1 Il n'est pas différent des autres	78
3.8.2 Il est possible qu'il soit différent mais il doit être traité comme les autres	79
3.8.3 La différence existe, on ne peut l'ignorer	80
3.8.4 Tous les enfants sont différents	82
3.8.5 Une question d'ethnie et de langue	83
3.9 Comportements particuliers	84
3.9.1 Le contrôle	84
3.9.2 Les réactions aux changements	85
3.9.3 Les crises	85
3.9.4 Le conformisme	86
3.9.5 L'autonomie	88
3.9.6 L'observation	89
3.10 Intervenir auprès de l'enfant en crise	89
3.11 Nouvelles perspectives pour l'éducatrice	90
3.11.1 Désir d'en savoir plus et formation	90
3.11.2 L'avis des parents sur le besoin d'une formation en adoption internationale	92
3.11.3 L'avis des parents sur la formation générale des éducatrices	93
3.12 Éléments de satisfaction des parents	94
3.12.1 Un milieu connu	94
3.12.2 Répondre aux exigences de base du type de milieu	94
3.12.3 Respect de la spécificité de l'enfant adopté et de son parent	95
3.13 Éléments d'insatisfaction des parents	96

CHAPITRE 4 : DISCUSSION	105
4.1 Discussion	106
4.2 Limites de l'étude	124
4.3 Pistes d'intervention.....	126
4.4 Conclusion générale.....	130
RÉFÉRENCES	133
ANNEXE A : ANNONCE DU PROJET DE RECHERCHE	i
ANNEXE B : LETTRE DE PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE AUX PARENTS	iii
ANNEXE C : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTS	v
ANNEXE D : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉDUCATRICES	ix
ANNEXE E : QUESTIONNAIRE PARENTS	xiii
ANNEXE F : CANEVAS D'ENTREVUE PARENTS	xix
ANNEXE G : CANEVAS D'ENTREVUE ÉDUCATRICES	xxi
ANNEXE H : QUESTIONNAIRE ÉDUCATRICES	xxv
ANNEXE I : NOMENCLATURE SERVICES DE GARDE AU QUÉBEC ..	xxviii
ANNEXE J : ARBORESCENCE CODES ET CATÉGORIES ÉDUC	xxx
ANNEXE K : ARBORESCENCE CODES ET CATÉGORIES PARENTS	xxiii
ANNEXE L : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	xxxv
ANNEXE M : COMPLÉMENT DES RÉSULTATS.....	xxxvii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	35
Arborescence des thèmes	51
Tableau synthèse des résultats	98

*À tous les parents adoptants, grands
aventuriers de la parentalité et aux
éducatrices, qui poursuivent leur
mission, un enfant à la fois.*

*« Regarde Paul, une maman
adoptée! » Mot d'enfant à son
éducateur, à la vue d'un enfant et
d'une mère d'origines différentes.*

Remerciements

Je souhaite d'abord exprimer ma reconnaissance aux parents et aux éducatrices qui m'ont si généreusement offert leur temps, qui m'ont fait confiance en n'hésitant pas à se révéler et qui ont partagé mon enthousiasme pour ce projet de recherche. Je veux remercier ma directrice de recherche, Lyse Turgeon et ma co-directrice pendant l'élaboration du projet, Patricia Germain d'avoir reconnu l'importance de poursuivre la recherche avec les enfants de l'adoption internationale et surtout d'avoir accepté l'aventure avec moi. À Lyse Turgeon, pour sa rigueur, son encadrement rassurant et surtout pour m'avoir fait confiance avec une direction sensible à la latitude dont j'avais besoin pour réaliser cette thèse. À Patricia Germain, pour ses conseils avisés et son expertise inégalée dans le domaine de l'adoption internationale. Je tiens aussi à remercier Sylvie Dézainde, mon assistante de recherche, pour son précieux travail de retranscription qui a grandement contribué à la progression de mon travail. À Nancie Dézainde et Jeff Dingwell pour leur soutien technique, leur patience et leur générosité. Je désire aussi souligner l'appui financier des départements de psychologie et de psychoéducation de l'Université de Montréal.

Je veux également exprimer toute ma gratitude à mes sœurs pour leur soutien sans faille tout au long de mes études doctorales. Je veux remercier mes parents, Nicole et Guy pour m'avoir transmis l'importance de la persévérance, une valeur qui m'a été indispensable pour mener ce projet à terme! Ainsi que pour m'avoir manifesté leur intérêt et leur fierté dans l'accomplissement de mes études. Merci à ma belle-sœur Diane et mon beau-frère Denis pour leurs encouragements et leur soutien chaleureux, qui m'ont si souvent donné des ailes alors que je tendais à m'essouffler. Un merci tout spécial à mon amie Kathleen, pour s'être informée de la progression de mes études, de ma thèse et de ma santé! Et pour ses encouragements toujours renouvelés. Merci à mes enfants, mes amours, Léa et Mathieu pour m'avoir

communiqué leur fierté d'avoir une maman qui fait son doctorat, pour les soirées à faire *nos devoirs* ensemble et pour les fous rires qu'ils m'ont donnés alors qu'ils jouaient à faire leur thèse...

Enfin, je veux remercier mon amoureux Eric, à qui revient le titre de chauffeur et compagnon de voyage pour mes entrevues en région, gardien d'enfants pour laisser maman travailler, soutien technique et complice. Merci d'avoir participé à cette aventure avec moi, de m'avoir écoutée, encouragée et de m'avoir épaulée dans la réalisation d'un objectif qui était le mien mais dont nous partageons la réalisation.

Cinq ans ont passés et j'écris les dernières lignes de cette thèse avec mon petit Simon, couché sur les genoux.

À tous, un grand merci!

Introduction

« T'as été trouvée devant la porte d'un hôpital, c'est triste, c'est malheureux, mais c'est ça ta vie. T'as été à l'orphelinat, pis oui t'as été en famille d'accueil, pis oui, t'es retournée à l'orphelinat. Pis là après ça, maman pis papa sont arrivés ».

(Laura à sa fille, Claire)

L'adoption internationale est une mesure de protection de l'enfance en difficulté et elle est régie par la Convention de La Haye de droit international privé de 1993, ratifiée par la province de Québec en 2006. Chaque année, 75 000 enfants sont adoptés dans le monde (Chicoine, 2001) et selon les statistiques du Secrétariat à l'adoption internationale (Québec. Secrétariat à l'adoption internationale, 2009), environ 15 523 enfants adoptés, toutes nationalités confondues, ont fait leur entrée au Québec entre 1990 et 2011.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur ce phénomène mondial, notamment en ce qui concerne l'impact des conditions de vie en institution (Groark, Muhamedrahimov, Palmov, Nikiforova, & McCall, 2005; Tirella, Chan, Cermak, Litvinova, Salas, & Miller, 2008), le rattrapage développemental de l'enfant en pays d'accueil (van IJzendoorn & Juffer, 2006), les troubles de l'attachement à la famille adoptive (Chisholm, 1998; O'Connor & Rutter, 2000; Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005) et la surreprésentation des enfants adoptés dans les services d'éducation spécialisée (McGuinness & Pallansch, 2000; Van IJzendoorn & Juffer, 2006). Toutefois, il n'existe à notre connaissance aucune étude qualitative ayant porté sur l'intégration des enfants adoptés de l'étranger en milieu de garde.

Au Québec depuis 1997, la politique familiale a permis la mise en place d'un régime universel de services de garde à l'enfance. Depuis janvier 2006, les parents adoptifs bénéficient aussi d'un congé parental de 37 semaines à partager entre les deux conjoints, suivant l'arrivée de l'enfant (Québec. Ministère de la famille et des aînés, 2009). Or, les seules données disponibles sur les enfants adoptés de l'étranger en milieu de garde proviennent du rapport *L'adoption internationale au Québec de*

1985 à 2002, qui indique que 30% des enfants adoptés de moins de 6 ans fréquentent (ou ont fréquenté) un centre de la petite enfance (CPE) ou un autre mode de garde extra familial (Tessier, Larose, Moss, Nadeau, Tarabulsky, & SAI, 2003). Puisque le régime n'était pas encore en place pour la cohorte de 1985 à 1997 et sachant qu'environ 70% des enfants québécois vivent la garde non parentale (Japel, Tremblay, & Côté, 2005), ce pourcentage pourrait être beaucoup plus élevé dans la population actuelle.

Bien que l'entrée en garderie¹ représente un défi pour la plupart des enfants (Bowlby, 2007), la recherche suggère, dans le cas des enfants adoptés de l'étranger, qu'il est nécessaire pour le personnel éducateur de tenir compte des multiples facteurs pré et post adoption lorsqu'il intervient auprès de lui dans le but d'optimiser son développement (Ladage & Harris, 2012; Loman, Wiik, Frenn, Pollak, & Gunnar, 2009). Pour sa part, le rapport sur l'adoption internationale au Québec (Tessier et al., 2003), recommande de surveiller de façon particulière les périodes de changement que vivra l'enfant dans la première année qui suivra son adoption, telle l'entrée en garderie.

L'objectif général de cette thèse est de contribuer à l'avancement des connaissances sur les meilleures pratiques en milieu de garde, lorsqu'il s'agit d'accueillir un enfant de l'adoption internationale. Une méthode qualitative sera employée, afin de donner la parole aux parents et aux éducatrices, permettant d'obtenir des données sur leurs perceptions et leurs recommandations respectives.

¹ Dans le but d'alléger le texte, le terme *garderie* est employé pour désigner tout type de service de garde. Pour la nomenclature des services de garde au Québec et leur définition, voir l'annexe I.

Plus spécifiquement, cette thèse explore le point de vue des parents et des éducatrices sur l'intégration d'enfants adoptés de l'international en milieu de garde, dans le contexte actuel des services québécois de garde à l'enfance.

La présente thèse est divisée en quatre chapitres. Le premier est consacré au contexte théorique de la thèse ainsi qu'à ses questions de recherche. Le second décrit la méthode et le troisième, présente les résultats de la recherche. Enfin, le quatrième porte sur la discussion des résultats, les limites de la présente thèse et la conclusion. Il présente également des pistes d'intervention lors de l'intégration en milieu de garde d'un enfant adopté de l'international.

Chapitre 1

Contexte théorique

Ce chapitre présente la spécificité de l'enfant adopté de l'étranger notamment la fragilité de sa situation initiale, qui peut avoir un impact sur les défis de développement à venir lors de son entrée en garderie. La dyade éducatrice-parents est ensuite abordée sous l'angle d'un partenariat de soutien auprès de l'enfant, puis dans leur unicité, pour ce qu'ils ont à contribuer à son intégration au milieu de garde. Le modèle théorique utilisé pour comprendre et mettre en contexte leurs rôles respectifs dans l'intégration de l'enfant, ainsi que les questions de recherche, complètent ce chapitre.

1.1 L'enfant adopté de l'international

Cette première section vise à mettre en contexte le développement parfois atypique de l'enfant adopté de l'international, au moment de son entrée en garderie. Ses acquis développementaux sont abordés en termes de facteurs de risque et de protection pré-adoption et de rattrapage développemental post-adoption.

1.1.1 Les conditions de vie pré-adoption

a) La santé de la mère

Le stress (état de survie, enfant illégitime) et la malnutrition, qui affectent entre 30% et 50% des femmes enceintes des pays en émergence (Lozoff & Georgieff, 2006), l'absence de suivi médical ainsi que les infections congénitales, représentent des conditions prénatales pouvant entraver le développement normal du fœtus (Miller 2005; Shonkoff & Phillips, 2000). Les effets de l'exposition du fœtus à l'alcool et aux drogues sont bien documentés chez les enfants adoptés de pays comme la Russie ou l'Ukraine (Davies & Bledsloe, 2005; Johnson, 2000a) et parmi les déficits répertoriés on retrouve le déficit d'attention avec hyperactivité, les troubles d'apprentissage ainsi que certaines anomalies structurelles du cerveau comme la microcéphalie ou un développement cérébral anormal (Davies & Bledsoe, 2005; Gunnar & Kertes, 2005). Les renseignements sur les circonstances entourant

l'accouchement et les antécédents médicaux de la mère représentent des données importantes, mais rarement connues des autorités qui procèdent à l'adoption (Miller, 2005).

b) L'abandon de l'enfant

Les circonstances entourant l'abandon de l'enfant ainsi que l'état dans lequel il a été abandonné, puis trouvé, sont des données cruciales pour l'évaluation de sa santé physique et psychologique (Verrier, 2004). Plusieurs raisons peuvent pousser un parent à renoncer à ses droits parentaux ou à abandonner son l'enfant : l'abus d'alcool et de drogues, la maltraitance, la pauvreté, la mort d'un des deux parents ou la grossesse hors mariage (Jenista, 2001; Miller, Tseng, Tirella, Chan, & Feig, 2008). Selon une étude effectuée par Miller, Chan, Litvinova, Rubin, Tirella, & Cermak (2007) sur une cohorte de 193 enfants d'orphelinats russes, 96% des enfants avaient été placés suite à leur abandon pour diverses raisons, alors que seulement 4% étaient de véritables orphelins suite au décès des deux parents. Dans le cas des adoptées chinoises, Miller et Hendrie (2000), soutiennent qu'elles sont moins exposées, en début de vie, à la drogue et la pauvreté puisque la principale raison d'abandon est la politique de l'enfant unique.

c) L'institutionnalisation

Il est estimé que 65% des enfants adoptés de l'international ont vécu en orphelinat préalablement à leur adoption, en plus des déplacements en familles d'accueil et des retours en orphelinat (Johnson, 2000b). D'après Johnson (2002), 80% des enfants adoptés de l'étranger proviennent d'institutions qui réunissent rarement des conditions idéales pour répondre aux besoins de nourrissons et d'enfants d'âge préscolaire. Plusieurs études portent sur les disparités internationales inhérentes aux conditions de vie en orphelinat, au ratio nourrice/enfant ou au nombre d'heures passées en confinement (Castle, Groothues, Bredenkamp, Beckett, O'Conner, Rutter & the English and Romanian Adoptees

(ERA) Study Team, 1999; Ladage, 2009; Miller, 2005; Morison, Ames, & Chisholm, 1995; Smyke et al., 2007). Une étude québécoise portant sur l'état de santé des enfants adoptés à leur arrivée, ainsi que 3 et 6 mois plus tard, fait état de différences quant à la qualité des conditions de vie pré-adoption, qui avantagent les enfants des pays de l'est asiatique par rapport aux enfants de l'Europe de l'est, en raison du ratio soignant/soigné (Pomerleau et al., 2005).

d) L'âge à l'adoption

L'âge à l'adoption est un facteur important à considérer, puisqu'il est directement lié à la durée de l'institutionnalisation. En effet, plus la période pré-adoption est longue, plus les effets de la négligence, de la malnutrition et du stress peuvent entraver le développement de l'enfant (Gunnar & van Dulmen, 2007). L'adoption en bas âge devient alors un facteur de protection pour le développement de l'enfant (Juffer & van Ijzendoorn, 2005, 2009; Loman et al., 2009; Odenstad, Hjern, Lindblad, Rasmussen, Vinnerljung, and Dalen, 2008; van Ijzendoorn & Juffer, 2006). Toutefois, la définition de bas âge n'est pas commune à toutes les études. À titre d'exemple, selon la méta-analyse de van IJzendoorn et Juffer (2006), qui compte 270 études incluant 230 000 enfants adoptés ou biologiques, l'adoption est tardive si elle survient après l'âge de 12 mois. Tandis que pour Becket et al. (2006), qui compare 131 adoptés roumains à 50 enfants biologiques anglais, l'âge optimal se situe à moins de 6 mois. Toutefois, même si l'adoption en bas âge diminue le risque d'une longue exposition aux facteurs de risque, elle n'élimine pas la possibilité que l'enfant ait des séquelles développementales relativement aux conditions pré et postnatales (Gunnar & Kertes, 2005). Pour Loman et al. (2009), malgré des conditions environnementales similaires à celles des enfants biologiques de la famille adoptive, les enfants institutionnalisés et adoptés tardivement (plus de

12 mois), ne présentent pas la même qualité de rattrapage développemental que les enfants adoptés en bas âge et nécessitent des soins particuliers.

1.1.2 Le rattrapage développemental post-adoption

Le rattrapage développemental qui suit le placement en adoption fait l'objet de maintes études et est régulièrement caractérisé par sa rapidité et par l'ampleur des progrès (Champnella, 2003; Rutter et al., 1998; van IJzendoorn & Juffer, 2006), bien qu'il puisse être incomplet et variable à l'égard de certaines dimensions développementales (van IJzendoorn & Juffer, 2006).

a) Le développement physique

Grâce à la réalimentation effectuée par la famille d'adoption, la première étape du rattrapage sera, sans contredit, celle du développement physique, à la base d'une bonne santé physique et mentale (Park et al., 2011; Pomerleau et al., 2005; van IJzendoorn & Juffer, 2006; Wachs, 2000). Les données médicales prises à l'arrivée des enfants en pays d'accueil soulignent les effets de la malnutrition et de la négligence par des retards au niveau de la taille, du poids et de la circonférence crânienne (Pomerleau et al., 2005), retards qui s'accroissent considérablement si l'enfant est demeuré longtemps en orphelinat (van IJzendoorn & Juffer, 2006). Le rattrapage est complet en ce qui a trait à la taille et au poids pour les enfants adoptés à un jeune âge (avant 12 mois) et qui ne présentent pas ou peu de facteurs de risque prénatals (Cohen, Lojkasek, Zadeh, Pugliese, & Kiefer, 2008; van IJzendoorn & Juffer, 2006).

b) Le développement cognitif

Les enfants adoptés profitent largement de l'environnement stimulant offert par leurs nouvelles familles et peuvent se situer, lors d'un test d'évaluation des capacités intellectuelles, dans la norme des enfants de leur âge (van IJzendoorn &

Juffer, 2005; van IJzendoorn, Juffer, & Poelhuis, 2005). Au plan de la réussite scolaire, les enfants démontrent le même potentiel que leurs pairs du milieu d'accueil. Toutefois, les études révèlent un décalage entre le potentiel de l'enfant et les réelles performances scolaires (McGuinness & Pallansch, 2000; Van IJzendoorn & Juffer, 2006; Van IJzendoorn & Juffer, 2005). Dalen (2001) attribue cette difficulté au langage académique plus abstrait, plus nuancé et utilisé en contexte scolaire, pour expliquer la piètre performance académique de certains adoptés, malgré une apparente acquisition du langage du pays d'accueil. Van IJzendoorn et al. (2005) estiment à 12,5% la proportion d'enfants adoptés référés à des services d'aide à l'apprentissage comparativement à 5,6% pour les enfants non adoptés. Plusieurs auteurs arrivent aux mêmes conclusions de surreprésentation d'enfants de l'adoption internationale dans les services d'éducation spécialisée (McGuinness & Pallansch, 2000; Van IJzendoorn & Juffer, 2006).

Selon Gunnar et Kertes (2005), l'adversité vécue par les enfants peut influencer la structure et les fonctions du cerveau de plusieurs façons. D'abord, la malnutrition et la maltraitance peuvent altérer les tissus neuronaux produisant ainsi des lésions cérébrales (Chugani et al., 2001; Park et al., 2011; van IJzendoorn & Juffer, 2006;). Lorsque ces lésions surviennent au cortex préfrontal, particulièrement vulnérable, elles peuvent affecter les fonctions exécutives, fréquemment liées aux troubles d'apprentissage. Deuxièmement, la négligence et l'absence de stimulation, peuvent modifier le développement du cerveau en ayant notamment un impact sur le développement et le nombre de nouvelles connexions neuronales. Vorria et al., (2003), rapportent que les enfants de Metera en Grèce, passent en moyenne 17,5 heures par jour dans leur lit, sans autre forme de stimulation. Parallèlement, Tirella et al., (2008), soutiennent que les nourrissons et les jeunes enfants des orphelinats russes passent respectivement 65% et 50% de leur temps seuls. Finalement, l'adaptation constante au stress, occasionnée par un environnement instable, peut modifier la structure hormonale du cerveau et être la

source de troubles émotifs et de comportements non adaptés à l'environnement stable en post adoption (De Bellis et al., 1999; Miller, 2005; Rutter, O'Connor & ERA Study Team, 2004).

c) Le développement langagier

Dépendamment de l'âge à l'adoption, plusieurs enfants ont déjà des acquis langagiers et doivent s'adapter à la langue de leur pays d'accueil (Ouellette & Frigault, 1996). Malgré cela, lors d'une étude avec des enfants adoptés entre 2 et 4 ans, Glennen (2009) a évalué qu'en moyenne, le vocabulaire est passé de 59 à 175 mots seulement 3 mois après l'adoption pour 80% des enfants. Lorsque des difficultés de langage persistent, elles peuvent être liées à des conditions physiques telles une infection de l'oreille moyenne non diagnostiquée à l'arrivée de l'enfant (Miller, 2005; Johnson, 2000a) ou une fente labio-palatine non traitée (Bledsoe & Johnston, 2004; Miller, 2005). Pour les enfants d'âge préscolaire adoptés de l'étranger, Glennen & Masters (2002) estiment la prévalence de troubles de langage nécessitant un suivi professionnel entre 35% et 50% et Johnson (2000a) parle d'une proportion qui peut atteindre 59%.

d) Le développement sensori-moteur

S'ils n'ont pas eu la possibilité de bouger et de développer leur motricité globale, les enfants arrivent dans leur famille avec des retards au niveau du développement des habiletés motrices comme se tenir assis, marcher, grimper ou courir sans tomber. Toutefois, ces retards se rattrapent rapidement, dès que les enfants sont pris en charge et stimulés par leurs familles adoptives (Ladage & Harris, 2012; MacLean, 2003; Miller, 2005). Lorsqu'ils sont issus de milieux qui offrent peu de stimulation sensori-motrice comme se faire bercer, ils éprouvent des difficultés sensorielles, particulièrement au niveau la proprioception vestibulaire (Casler, 1975; Fries & Pollack, 2004). Les déficits d'intégration sensorielle peuvent être importants et ce, même 3 à 5 ans après l'adoption (Lin, Cermak, Coster, Miller,

2005). Ils empêchent l'enfant d'utiliser ses sens pour se guider et réguler son comportement (Cermak, 2001) notamment, la difficulté à être pris ou embrassé, à marcher pieds nus, à toucher différentes textures, à décoder les sons ou les sources de lumière (Chicoine, Germain & Lemieux, 2003; Wilbarger, Gunnar, Schneider & Pollak, 2010).

e) L'auto-régulation des fonctions de base

Dans une étude sur la régulation des fonctions de base des enfants de l'adoption internationale nouvellement arrivés, Tirella et Miller (2011), rapportent que plus de 35% des enfants de leur échantillon présentent au moins un problème lié à l'alimentation, les plus communs étant le dégoût pour certaines textures d'aliments (22%) et un appétit insatiable (15%). Ces chercheurs sont d'avis que les pratiques alimentaires des orphelinats comme gaver les enfants ou n'offrir que des aliments liquides les empêchent de reconnaître la satiété et sont liées aux problèmes d'alimentation post adoption. Ces résultats sont similaires à ceux d'études précédentes, qui rapportent des problèmes de mastication, d'insatiabilité, d'ingestion de substances non nutritives (plantes vertes, terre etc.), d'accumulation de nourriture dans la bouche ou dans les joues et/ou d'alimentation excessivement lente (Johnson & Dole, 1999; Tirella & Miller, 2011). Selon Liu et Stein (2005), seulement 1% à 2% des enfants de la population générale connaissent des problèmes alimentaires similaires.

Selon Hopkins-Best (1998), les difficultés liées au sommeil sont parmi les problèmes les plus fréquemment soulevés par les parents d'enfants adoptés de l'international. Tirella et Miller (2011), rapportent que 48% des enfants de leur échantillon présentent des problèmes de sommeil, les plus communs étant les réveils fréquents (25%), les cauchemars ou les terreurs nocturnes (8%). Ces résultats sont similaires à ceux obtenus par Rettig et McCarthy-Rettig (2006), dont 52% des familles interrogées rapportent des problèmes liés au sommeil plus que toute autre

difficulté liée à l'autorégulation des fonctions de base. Bien que les troubles du sommeil soient fréquents chez les enfants de l'adoption internationale, il est à noter qu'ils affectent aussi près de 30% des enfants de la population générale, entre un et trois ans (Touchette, 2011).

En ce qui a trait à la propreté, plusieurs parents ont rapporté qu'en Chine notamment, les enfants sont parés d'un vêtement fendu pour permettre l'évacuation des selles et de l'urine, évitant ainsi de demeurer dans un vêtement souillé et facilitant la gestion des besoins corporels des enfants. Dans les pays d'Europe de l'Est, les enfants peuvent rester assis sur des pots pendant de longues périodes et ce, plusieurs fois par jour. Ces enfants, présentés à l'adoption comme des enfants propres, alors qu'ils n'ont jamais appris à communiquer ou à ressentir l'envie d'aller aux toilettes, s'échappent fréquemment lorsqu'ils arrivent dans leur famille d'accueil (Miller, 2005).

f) La dimension psychologique et relationnelle

Pour l'enfant, une relation d'attachement sécurisante avec un donneur de soins est essentielle à la régulation des émotions (Cassidy & Shaver, 2008) ainsi qu'au développement de sa confiance au monde extérieur (Sroufe et al. 2005; Weinfield, Sroufe, Egeland, & Carlson, 2008). Dans le cas de l'enfant adopté, une succession de donneurs de soins différents ou une séparation du donneur de soins principal contribue à créer chez lui la perception d'un monde extérieur dangereux et imprévisible (Bowlby, 1982; Bretherton & Munholland, 1999). Dans une étude sur l'adoption internationale au Minnesota, 72% des enfants avaient déjà connu plus de deux séparations avant leur adoption (Gunnar, Bruce, Grotevant, & Johnson, 2002). Il existe, parmi la population d'enfants adoptés, une prévalence élevée de trouble réactif de l'attachement (Zeanah et al., 2004), une familiarité excessive avec des étrangers (Chisholm, 1998) ainsi que plus d'attachements de type insécure et désorganisé, bien que ceux-ci ne représentent pas un trouble clinique (Marcovitch

et al., 1997; Zeanah, Smyke, Koga, & Carlson, 2005). Toutefois, van Londen, Juffer, et van IJzendoorn (2007) avancent que même si l'attachement désorganisé est deux fois plus fréquent chez les enfants adoptés que chez leurs pairs du pays d'accueil, ils sont capables d'un attachement sécure dans la même proportion que la population normale (64%) lorsqu'adoptés dans leur première année de vie.

L'abandon par les parents biologiques est un fait auquel l'enfant devra faire face toute sa vie et qui pourrait avoir des répercussions sur la vie familiale et même mettre en danger le processus d'adoption (Cohier-Rahban, 2009, Edwards, 2000; Nickman, 1985; Verrier, 2004). C'est ce que Nickman (1985) appelle « la première perte » et Verrier (2004), « la blessure primitive ». Ainsi, la notion de permanence du lien, toujours remise en doute par l'enfant abandonné, pourrait teinter ses relations avec sa famille adoptive et son entourage de plusieurs façons (Edwards, 2000; Guillier & Derivois, 2011; Landerholm, 2001). Par exemple, en reproduisant l'image d'un enfant parfait pour éviter d'être à nouveau abandonné (Cohier-Rahban, 2009; Nickman, 1985), en contrôlant son environnement, où toute suggestion d'un changement de routine devient sujet à une réaction extrême (Vinay, 2003) ou par une anxiété de séparation exacerbée par la réalité de l'abandon initial (Guillier & Derivois, 2011; Verrier, 2004; Vinay, 2003). Dans un contexte où la particularité de l'adoption est d'être un acte extraordinaire de réparation immédiate de l'abandon (Cohier-Rahban, 2009), il n'est pas rare que les professionnels, les parents, les éducatrices et les autres intervenants fasse l'économie de réfléchir au processus d'abandon, dont les implications se poursuivent au-delà du fait de l'adoption (Nickman, 1985; Verrier, 2004).

g) Les troubles de santé mentale

En marge du rattrapage développemental évident dont bénéficient les enfants adoptés, il est possible qu'au fil des progrès, se greffent certain défis, qui varieront en intensité et en gravité. Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans

hyperactivité (TDAH) compte parmi les déficits les plus fréquemment rapportés pour les enfants ayant passé au moins 6 mois en institution (Kreppner et al., 2007; Roy, Rutter & Pickles, 2004). Rutter, O'Connor et ERA (2004) font l'hypothèse qu'un TDAH qui persiste à l'adolescence, malgré plusieurs années dans un environnement stable, est le résultat d'une modification neurobiologique nécessaire à la survie de l'enfant, confronté à des conditions d'extrême adversité. Stevens et al. (2008) expliquent plutôt sa prévalence par l'effet de facteurs de risques prénataux, variables d'un pays d'origine à l'autre, connus comme des facteurs associés au TDAH dans la population générale comme, par exemple, le petit poids de naissance, l'exposition aux drogues et à l'alcool ou une naissance prématurée. Bien sûr, cela n'exclut pas une variabilité génétique, liée aux parents biologiques.

L'autisme institutionnel, aussi connu sous quasi-autisme (Rutter et al., 2007), réfère à une symptomatologie similaire à l'autisme mais apparemment développée comme mécanisme de survie en raison de la grande adversité qui prévaut dans certains orphelinats. Rutter et al. (2007) et Hoksbergen, ter Laak, Rijk, Dijkum, Stoutjesdijk, (2005) ont trouvé un syndrome quasi-autistique chez 10% à 30% des adoptés ayant vécu dans des conditions de privation affective extrême en Roumanie. Les deux études arrivent à la conclusion que pour une majorité d'enfants, les symptômes diminuent ou disparaissent 5 ans après leur arrivée dans la famille adoptive.

Au cours de près de 400 entrevues cliniques à l'arrivée, Gindis (2005) a répertorié plusieurs comportements qui, pris ensemble, peuvent s'apparenter à l'autisme institutionnel et être mépris pour une condition d'autisme, comme se bercer, se frapper la tête, réagir de façon excessive aux stimuli sensoriels ou résister aux changements de routine. Selon Spitz (1945), qui parlait à l'origine d'hospitalisme, ces comportements pourraient être dus au traumatisme de la perte d'un donneur de soins, à l'isolement ou au manque de stimulation des enfants laissés à eux-mêmes. Gindis (2005) souligne qu'établir un diagnostic différentiel avec

d'autres troubles tel que le trouble réactionnel de l'attachement (TRA) représente une tâche ardue vu leur similarité eu égard à plusieurs symptômes notamment l'incapacité à engager des relations sociales appropriées.

Tel que démontré, les premières années de vie de l'enfant adopté de l'étranger suivent une trajectoire particulière qui s'apparente peu à celle de l'enfant biologique du pays d'accueil. Bien que le développement d'un enfant biologique puisse, lui aussi, être entravé par une situation le mettant à risque (c.-à-d. petit poids de naissance, maltraitance, etc.), l'enfant adopté de l'étranger vit, en plus, avec la blessure de l'abandon, la rupture dans la continuité des soins et l'expérience de l'institutionnalisation qui ont pu le fragiliser et modifier son rapport de confiance au monde extérieur ainsi que sa capacité à établir et à maintenir des relations stables et saines avec son entourage (Rygaard, 2005). Une reconnaissance de la différence est donc essentielle dans la recherche d'une intervention adéquate auprès de cette clientèle dans le but d'offrir des services de soutien adéquats aux parents adoptifs ainsi que des soins personnalisés aux enfants (Ouellette & Belleau, 1999).

En ce qui a trait aux services de garde, l'atteinte de cet objectif passe par la qualité de la relation et la circulation de renseignements entre le parent et l'éducatrice au sujet de l'enfant (Bronfenbrenner, 1992; Reedy & McGrath, 2010; Shpancer, 1999; van IJzendoorn, Tavecchio, Stams, Verhoeven, & Reiling, 1998), un niveau de formation élevé pour l'éducatrice spécialisée en petite enfance (Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien, & McCartney, 2002; Committee on family and work policies, 2003; Loeb, Fuller, Kagan, & Carrol, 2004; NICHD ECCRN &

Duncan, 2003) ainsi qu'une reconnaissance des facteurs pré et post adoption, lorsqu'elle intervient auprès de l'enfant (Loman et al., 2009).

1.2 La dyade éducatrice-parents : soutien principal de l'enfant

La section suivante présente de façon individuelle les deux acteurs principaux de la dyade éducatrice-parents, afin de saisir les motivations qui peuvent affecter certaines décisions prises selon que l'on est parent ou éducatrice de l'enfant.

La relation entre le parent et l'éducatrice est une dimension importante de l'environnement de garde et la qualité de cette relation a un impact certain sur l'adaptation de l'enfant à son milieu de garde (Shpancer, 1999; van IJzendoorn et al. 1998). La communication entre les deux parties sur les besoins, les défis et les succès de l'enfant est essentielle au maintien d'une relation de confiance (Reedy & McGrath, 2010). Pour plusieurs auteurs, il est primordial que les parents et les éducatrices soient conscients du fait qu'ils partagent conjointement les soins à l'enfant et donc l'information qui le concerne à la maison et à la garderie (Ahnert & Lamb, 2003; Clarke-Stewart & Allhusen 2005; Ebbeck & Yim, 2009). Les jeunes enfants vulnérables ayant davantage de difficultés à exprimer clairement leurs besoins, il est important pour les adultes qui les entourent de communiquer efficacement, dans le but d'y répondre adéquatement (Bronfenbrenner, 1992). Dans une étude de Drugli et Undheim (2012) sur l'échange quotidien d'information entre les parents et les éducatrices, celles-ci invoquent le respect de la vie privée des familles pour expliquer le peu de renseignements dont elles disposent. Selon les auteurs, celles-ci sous-estiment la valeur de connaître les habitudes des jeunes enfants dont elles ont la responsabilité.

1.2.1 L'éducatrice à la petite enfance

En se basant sur leur définition écologique de la qualité, Japel et Manningham (2007) définissent les éléments structurels des services de garde (p. ex : ratio

éducatrice-enfants, taille des groupes) comme des éléments distaux de l'expérience de garde de l'enfant, alors qu'elles qualifient l'éducatrice d'élément le plus proximal à la qualité de leur expérience éducative. Elles la désignent comme « porteuse de la qualité », étant centrale dans la mise en place de l'environnement social et éducatif des enfants. Plusieurs études mettent en lien le niveau de formation élevé des éducatrices avec les compétences cognitives et socio-affectives chez les enfants (Clarke-Stewart et al., 2002; Committee on family and work policies, 2003; Loeb et al., 2004; NICHD ECCRN & Duncan, 2003). Elles rappellent l'étude de Campbell, Baldwin, Brademas, Bulkin, Ferguson & Gilmartin (1993) qui stipule que la relation entre l'éducatrice et l'enfant est l'aspect le plus important de la qualité des services de garde.

Il est admis qu'une formation spécialisée en petite enfance, de niveau collégial ou universitaire, est un atout permettant d'offrir des soins de qualité dans les services de garde préscolaires. En effet, l'éducatrice formée est plus susceptible d'interagir de façon chaleureuse et de créer un climat affectif positif avec les enfants (Barnett, 2004; Burchinal, Cryer & Clifford, 2002; Rhodes & Hennessy, 2000; NICHD ECCRN, 2005), d'inclure des enfants à défis particuliers (Essa et al., 2008) et d'assurer une progression du développement cognitif et social des enfants de son groupe (Loeb et al., 2004).

Conformément aux exigences gouvernementales (Québec, Ministère de la famille et des aînés, 2009), les CPE doivent respecter un ratio de deux éducatrices formées sur trois. Leur formation doit être équivalente à un diplôme d'études collégiales (DEC) de trois ans, en technique d'éducation à l'enfance. Les garderies à but lucratif (garderies privées) sont soumises aux mêmes règles dans une proportion d'une éducatrice sur trois, pour les cinq premières années d'exercice. Il est aussi possible d'obtenir une attestation d'études collégiales (AÉC) en éducation à l'enfance, ce qui correspond à 1225 heures de formation. Dans le cas des milieux familiaux régis, la formation obligatoire est de 45 heures pour devenir responsable

en service de garde (RSG) et obtenir une charge de travail équivalente ou supérieure à celle des éducatrices en CPE. Le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (Québec. MESRST, 2014), dresse une liste de compétences nécessaires à l'obtention d'un diplôme en éducation à l'enfance et laisse aux collèges le soin d'élaborer leur propre grille de cours dont le nombre d'heures allouées à un sujet ainsi qu'au contenu peuvent varier d'une institution à l'autre. Certains collèges ne proposent aucun cours sur les difficultés d'adaptation ou de comportement de l'enfant à l'AEC mais en offrent un ou deux au DEC (p. ex : CÉGEP Marie-Victorin, Technique d'éducation à l'enfance).

Ces données sur la formation de base des éducatrices québécoises ne correspondent pas aux normes suggérées par la recherche lorsqu'il s'agit de travailler auprès d'une clientèle à besoins spéciaux comme les enfants de l'adoption internationale (Loman et al., 2009; Tan, 2009). Dans une étude sur le développement des enfants ayant vécu en institution, Loman et al. (2009) concluent à la nécessité, pour le personnel éducateur et médical, de tenir compte des multiples facteurs pré et post adoption de l'enfant lorsqu'ils interviennent auprès de lui afin d'être en mesure d'interpréter correctement ses comportements parfois complexes ou même contradictoires. Parallèlement, Tan (2009) est d'avis que la prévention et l'intervention adaptée aux enfants de l'adoption internationale devraient faire l'objet de formation continue pour tous les intervenants de première ligne.

1.2.3 Les parents adoptifs

Les études suivantes, effectuées majoritairement aux États-Unis démontrent que préalablement à l'adoption, les parents adéquatement préparés suivent des cours sur la formation et la stimulation de l'attachement ainsi que sur les diverses techniques de parentage. Ils sont mieux outillés pour aider l'enfant à faire face aux défis qui l'attendent, plus réalistes dans ce qu'ils peuvent exiger de lui et satisfaits de leur décision d'adopter (Brodzinsky & Pinderhughes, 2002; Brooks, Simmel,

Wind, & Barth, 2005; Paulsen & Merighi, 2009). Par ailleurs, les participants à l'étude de Paulsen et Merighi (2009) se disent mieux préparés aux contraintes financières et culturelles de l'adoption qu'aux difficultés psychologiques et émotives de leur enfant. De l'avis des parents, les professionnels (sans mention de quels professionnels il s'agit) devraient être mieux préparés et formés pour intervenir adéquatement auprès des familles adoptantes, qui doivent mettre en place des techniques de parentage différentes de celles des familles biologiques (Johnstone & Gibbs, 2010). En effet, étant donné la blessure d'abandon ainsi que l'éventuelle adversité pré adoption des enfants, certains auteurs (Chicoine et al., 2003; Verrier, 2004) mentionnent les défis auxquels les parents adoptifs font face dans l'exercice de leur rôle parental. Par exemple, s'il est souvent conseillé aux parents biologiques d'utiliser le retrait pour imposer des limites à l'enfant, cette stratégie n'est généralement pas recommandée pour les enfants adoptés afin d'éviter de reproduire l'abandon ou de renforcer la peur de ne pas être désiré (Lieberman, 2003).

À notre connaissance, aucune étude n'a comparé les parents adoptifs aux parents biologiques pour évaluer s'ils sont davantage surprotecteurs de leurs enfants. Toutefois, Haugaard, Palmer & Wojslawowicz (1999) parlent de la perception des enfants adoptés d'avoir des parents surprotecteurs. Et Hoopes (1982) avance l'idée que les parents adoptifs pourraient surprotéger leurs enfants parce qu'ils le perçoivent comme particulièrement précieux suite aux difficultés rencontrées pour fonder une famille.

Selon Kirk (1964), la façon dont les parents vivent l'adoption de leurs enfants influence leur perception de la famille adoptive. Cette étude, encore citée aujourd'hui (Logan, 2013; Sales, 2013), stipule que les parents sont divisés en deux groupes, selon qu'ils reconnaissent la différence de leur famille ou qu'ils la nient. Ces derniers se disent mal à l'aise d'expliquer la situation particulière de leur famille et de leur enfant ou tentent simplement de minimiser leur différence pour, disent-

ils, le bien-être de l'enfant. Kirk (1964) note que les deux groupes ne sont pas mutuellement exclusifs. Les parents oscillent, dépendamment du contexte, entre ces deux perceptions de la situation adoptive tout en s'identifiant davantage à l'une des deux.

1.3 Conditions de garde

Pour tous les parents, la décision d'inscrire leur enfant en garderie comporte plusieurs éléments qui doivent être préalablement considérés, quant à l'impact qu'ils auront sur la qualité de vie familiale et sur le bien-être de l'enfant. Notamment, être prêts à se séparer de l'enfant pour le confier à quelqu'un d'autre, faire le choix du type de milieu de garde et de la durée des journées. Cette section met en lumière le contexte de garde dans lequel évoluent les enfants et leurs parents.

1.3.1 Être prêt à se séparer

En général, la transition que doivent effectuer les enfants entre la garde à la maison par le parent et la garde en milieu extra familial implique une séparation quotidienne qui peut s'avérer difficile, voire éprouvante pour certaines familles (Gunnar, Kryzer, van Ryzin, & Phillips 2010; Wittenberg, 2001). Selon Xu (2006), il peut s'agir d'une transition douloureuse, mais momentanée lorsque l'enfant intègre un milieu de qualité et que le parent et l'éducatrice sont attentifs au vécu de l'enfant. Par contre, la séparation d'avec le parent peut aussi être perçue comme un abandon, particulièrement pour l'enfant déjà fragilisé dans sa relation avec le parent et se manifester par de la colère, de l'agressivité ou un repli dans le sommeil (Dechent, 2008). Dans une étude sur les séparations matinales entre la mère et l'enfant, Klein, Kraft et Shohet (2010) ont vu dans les rituels adaptés à chaque dyade une façon de réduire considérablement le stress de l'enfant dont les pleurs s'allongent lorsque la mère s'attarde trop pour parler à l'éducatrice.

1.3.2 La durée et le début de la fréquentation

Selon Vandell (2004), la durée et le début de la fréquentation d'un service de garde sont des variables pouvant avoir des effets bénéfiques ou négatifs sur l'attachement et le développement cognitif et langagier. Toutefois, le nombre d'heures de garde par jour (la durée) suivant le début de la fréquentation (âge au moment de l'entrée en garderie) étant plutôt stables tout au long des années préscolaires, ces deux variables sont fortement corrélées et leurs effets difficiles à départager. Par exemple, Belsky (1986) soutient que les enfants qui commencent à fréquenter un service de garde tôt dans la vie et pendant plusieurs heures sont plus à risque de présenter des problèmes socioaffectifs. Plusieurs auteurs s'opposent à ce type d'affirmation arguant que d'autres variables peuvent expliquer ces relations telle la qualité du service de garde (Phillips, McCartney, Scarr & Howes, 1987) ou des différences au sein du milieu familial de l'enfant (Richters & Zahn-Waxler, 1988).

1.3.3 Le type du milieu de garde

Il existe plusieurs types de milieux de garde, qui offrent des services distincts quant à la durée de fréquentation, à l'âge des enfants admissibles et au mandat pédagogique. L'étude du NICHD (1996) sur les caractéristiques propres à chaque type d'environnement de garde et leurs effets sur la qualité des soins aux enfants révèle que les centres fonctionnent en plus grands groupes, avec des ratios éducatrice/enfants plus élevés qu'en milieu familial. Par contre, l'environnement physique y est plus stimulant et les éducatrices y sont plus scolarisées. Le développement de l'enfant a aussi été mis en lien avec le type de milieu de garde. Ainsi, selon certains auteurs, les enfants en centre bénéficient d'un avantage sur le plan cognitif et langagier, par rapport aux enfants en milieu familial et aux enfants qui ont une gardienne à la maison (Loeb et al., 2004; NICHD ECCRN, 1996). Alors que pour Morrissey (2010), il ne semble pas y avoir de type de milieu optimal pour le développement de l'enfant. Chacun d'entre eux offrant des opportunités

différentes selon qu'il s'agisse du développement cognitif, comportemental ou socioaffectif de l'enfant à un âge donné.

1.3.4 La qualité du milieu de garde

La qualité du service de garde éducatif fréquenté par l'enfant est une dimension qui prend de plus en plus d'importance dans les recherches récentes sur les environnements de garde extra-familiale, eu égard au développement de l'enfant (Aboud, 2006; Pianta et al., 2005). Celle-ci est définie en termes de qualité structurelle, soit le ratio enfants/éducatrice, la taille des groupes, la formation et l'expérience du personnel et de qualité des processus, qui correspond aux composantes du programme éducatif et aux interactions adultes-enfants tels que les routines, l'accueil, la sieste ou les activités éducatives et d'apprentissage (Shuetze, Lewis, & DiMartino, 1999). Selon Japel et Manningham (2007), la qualité des processus repose sur les compétences de l'éducatrice à mettre en place un environnement stimulant et à interagir de façon chaleureuse avec les enfants. Les services de garde québécois ont fait l'objet de deux grandes enquêtes : *Grandir en qualité* (Drouin, Fournier, Desrosiers, & Bernard, 2004) et *La qualité, ça compte!* (Japel et al., 2005), qui établissent la qualité des services de garde offerts aux enfants québécois à un niveau allant de minimal à passable, ce qui signifie qu'on y assure la santé et la sécurité des enfants, sans garantir la qualité éducative des interventions. De façon générale, les CPE offrent une qualité de garde supérieure aux milieux familiaux régis, ainsi qu'aux garderies à but lucratif.

Les parents dont il est question dans les études citées proviennent majoritairement des États-Unis où, selon Clarke-Stewart & Allhusen (2005), la garde non parentale est surtout informelle et dans un milieu familial non réglementé. Les parents rapportent habituellement un degré de satisfaction très élevé face au milieu de garde de leur enfant (Clarke-Stewart & Allhusen, 2005; Cryer & Burchinal, 1997; Drugli & Undheim, 2012; Shpancer, et al., 2002). Toutefois et

malgré une méconnaissance avouée de ce qui s'y passe réellement, ils ont tendance à surévaluer la qualité du service, comparativement à l'opinion de professionnels formés (Cryer & Burchinal, 1997; Drugli & Undheim, 2012).

La présentation des caractéristiques spécifiques des enfants adoptés de l'international, de leurs éducatrices et de leurs parents ayant fait l'objet de la première partie du contexte théorique, la section suivante présente le modèle théorique utilisé pour situer leurs rôles respectifs lors de l'intégration de l'enfant adopté en milieu de garde.

1.4 Modèle théorique

Bien que la recherche en adoption internationale fasse généralement référence à la théorie de l'attachement (Bowlby, 1982) afin de comprendre l'impact du déracinement de l'enfant sur son adaptation suite à l'adoption et sur la formation de nouveaux liens d'attachement, cette théorie n'a pas été retenue pour cette thèse. L'objectif de recherche ne portant pas sur les liens d'attachement entre l'enfant et ses parents adoptifs ou son éducatrice mais plutôt sur l'importance des milieux de vie de l'enfant, de leurs acteurs et des liens qui les unissent comme partenaires de son développement et de son ajustement en garderie. Le modèle bioécologique (anciennement connu sous le nom de modèle écosystémique) correspond davantage à cette visée et a été utilisé par plusieurs études pour rendre compte du développement de l'enfant dans un contexte de services de garde éducatifs (Bigras & Japel, 2007; Jacques & Baillargeon, 1997) afin de comprendre le milieu de garde comme un système dynamique où l'enfant, le parent et l'éducatrice contribuent aux multiples facteurs d'influence sur l'ajustement de l'enfant dans ce nouvel environnement.

Le modèle bioécologique (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998) décrit l'ensemble des facteurs susceptibles d'influencer le développement de l'individu ainsi que les relations entre ces facteurs. Il regroupe six dimensions

essentielles à l'étude du développement humain, qui s'influencent mutuellement: 1) au centre du modèle, l'ontosystème représente les caractéristiques biopsychologiques de l'enfant; 2) le microsystème, composé des milieux les plus proches de l'enfant soit sa famille et son milieu de garde et plus précisément, son éducatrice; 3) le mésosystème a trait aux relations qui existent entre les microsystèmes de l'enfant, soit les relations entre la famille et le milieu de garde, plus particulièrement entre les parents et l'éducatrice; 4) l'exosystème correspond à des instances non fréquentées par l'enfant, bien qu'elles soient susceptibles d'avoir un impact sur lui de façon indirecte par leur effet sur son microsystème. Il peut s'agir des conditions de travail des parents et celles de son éducatrice, du programme éducatif ou du niveau de formation du personnel éducateur; 5) le macrosystème, le niveau le plus éloigné de l'enfant et constitué des valeurs de la société québécoise, notamment de la place faite aux enfants et à la famille, par la mise en place du système de garde universel et des décisions prises par le gouvernement, qui peuvent avoir des répercussions sur tous les sous-systèmes qui construisent l'environnement dans lequel l'enfant se développe; 6) finalement, les sous-systèmes sont enchâssés dans une dimension temporelle qui représente le degré de stabilité ou de changements dans l'environnement de l'enfant soit le chronosystème. Les sous-systèmes présentés dans ce modèle sont en constante évolution et forment un système dynamique par l'influence mutuelle qu'ils exercent les uns sur les autres.

L'objectif général de cette thèse est de contribuer à l'avancement des connaissances sur les meilleures pratiques en milieu de garde lorsqu'il s'agit d'accueillir un enfant de l'adoption internationale. Compte tenu de la spécificité de la situation adoptive et de l'apport considérable des parents et des éducatrices, tel que présenté dans le contexte théorique, il est important de comprendre leurs visions et les moyens concrets qu'ils emploient respectivement afin de faciliter l'entrée et l'épanouissement de l'enfant en garderie. Pour y parvenir, le modèle bioécologique est utilisé afin d'élaborer les questions spécifiques qui suivent en positionnant

l'enfant, ses parents et son éducatrice au sein des différents sous-systèmes proposés par le modèle. Tel que présenté dans le contexte théorique, les questions font référence à l'ontosystème soit l'enfant et tout son vécu préadoption, au microsystème composé du milieu familial, lui-même influencé par les préoccupations des parents, du milieu de garde modelé par les conditions de garde ainsi que par l'éducatrice de l'enfant. Certaines questions s'appuient sur le mésosystème, qui a trait aux relations entre les parents et l'éducatrice ainsi que sur l'exosystème, qui correspond entre autres au programme éducatif et au niveau de formation des éducatrices. Afin d'obtenir un portrait complet, les questions se basent sur la chronologie de l'entrée de l'enfant en garderie depuis le projet de son inscription jusqu'à sa fréquentation régulière.

1.5 Questions spécifiques de recherche

1. Comment les parents décrivent-ils le processus d'intégration de leur enfant en milieu de garde ?
2. Préalablement à l'inscription de leur enfant, les parents ont-ils des appréhensions ?
3. Comment les éducatrices se préparent-elles à l'arrivée d'un enfant de l'adoption internationale dans leur groupe? Ont-elles des appréhensions ?
4. Comment les parents et les éducatrices décrivent-ils le quotidien des enfants dans leur milieu de garde ?
5. Selon les parents et les éducatrices, quelles sont les interventions à privilégier en service de garde avec un enfant de l'adoption internationale ?
6. Selon les parents et les éducatrices, quels sont les défis et les succès des enfants liés au rattrapage développemental ?
7. Doit-on traiter les enfants de l'adoption internationale différemment? Pourquoi? Les parents et les éducatrices sont-ils d'accord?
8. Quel est le point de vue des parents et des éducatrices sur la formation nécessaire à l'intégration d'un enfant de l'adoption internationale dans un groupe?
9. Quels sont les éléments de satisfaction et d'insatisfaction des parents quant aux services reçus par leur enfant ?

Chapitre 2.
Méthodologie

Ce chapitre porte sur les aspects méthodologiques de la présente recherche, soit le cadre épistémologique, la stratégie de recherche, les participants, le déroulement de l'étude, les instruments de mesure, la stratégie d'analyse de données ainsi que les considérations éthiques.

2.1 Cadre épistémologique

S'inspirant du paradigme selon lequel la réalité investiguée n'est pas extérieure à l'individu mais construite par lui (Lincoln & Guba, 2000), la présente thèse s'inscrit dans un cadre épistémologique constructiviste. Patton (2002) résume ainsi la question de recherche phénoménologique : « Quelle est la signification, la structure et l'essence de ce phénomène pour la personne ou le groupe de personnes qui a vécu cette expérience? » (Patton, 2002, p.104).

L'objectif est de comprendre la complexité du phénomène selon la réalité de ceux qui y sont confrontés quotidiennement, de découvrir ce que cette réalité signifie pour eux, de dégager leur interprétation et leur construction de l'objet de recherche (Schwandt, 2000). En vue d'accroître la richesse de la description d'un phénomène, Fontana (2002) suggère de faire appel à plusieurs sources d'information, puisqu'il peut exister plus d'une vision d'une même réalité et non une réalité unique et objective. C'est dans cette optique que la présente thèse s'intéresse à la réalité des adultes qui entourent l'enfant dans leur vécu quotidien de la situation de garde. Les parents de l'enfant adopté de l'étranger et leurs éducatrices sont donc les informateurs privilégiés pour cette recherche. Selon Merriam (2009), cette façon de procéder permet au chercheur de toucher à la complexité des ramifications entourant le phénomène à l'étude, autrement inaccessibles. En outre, elle offre la possibilité de s'imprégner de la signification et non seulement de la présence ou de l'absence d'un phénomène.

2.2 Stratégie de recherche

Une méthodologie de recherche qualitative est employée pour cette thèse, afin d'explorer les points de vue respectifs de parents adoptifs et d'éducatrices d'enfants adoptés de l'international, sur l'intégration en milieu de garde. Cette méthode est privilégiée dans un contexte où l'objectif de recherche vise la compréhension et la description d'un phénomène en profondeur, tout en évitant d'en contrôler les variables (Yin, 2009). Selon Paillé et Mucchielli (2008), elle : «... vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plutôt que la mesure de variables à l'aide de procédés mathématiques » (Paillé & Mucchielli, 2008, p.9).

À l'intérieur d'une méthode de recherche qualitative il est possible d'utiliser une démarche inductive dont la visée est ici exploratoire et descriptive, vu l'absence d'études empiriques sur l'objet précis de recherche. Ceci, par opposition à la démarche hypothético-déductive, dont les variables à l'étude ainsi que les liens prévisibles entre ces variables sont déterminées à l'avance. Inspirée de la théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967; Paillé, 1994; Strauss & Corbin, 1998), l'analyse vise à dégager les dimensions importantes qui émergent des données à travers une suite d'opérations itératives. Cette démarche a pour but de dégager le sens du phénomène à l'étude construit par les participants à partir de leur réalité (Yin, 2011). Dans un premier temps, chaque dyade parent-éducatrice est traitée séparément afin de prendre contact avec les données, d'en faire une première lecture et d'entamer une vérification des renseignements recueillis par un processus de triangulation dont il est question dans la section *validité des instruments*. Dans un deuxième temps, la dyade est divisée afin de dégager les différences et les similitudes d'opinions qui existent au sein de l'ensemble des verbatim du groupe des parents et du groupe des éducatrices.

2.3 Participants

Douze familles (9 mères, 1 père et 2 couples père-mère) ainsi que les 12 éducatrices de leurs enfants, participent à l'étude.

2.3.1 Recrutement

Pour prendre part à l'étude, les parents doivent avoir adopté un enfant d'un pays étranger. L'enfant doit présentement être âgé entre 3 et 6 ans. Il doit être dans sa famille depuis au moins un an et résider actuellement avec au moins un de ses parents adoptifs. Selon les statistiques compilées par le SAI, 949 enfants peuvent correspondre à ces critères au moment du début de la collecte des données. Le choix de cet intervalle d'âge se justifie par l'âge moyen lors de l'entrée de l'enfant au Québec (28,6 mois en 2009), en considérant que les parents bénéficient d'un congé parental de 37 semaines, ce qui pourrait porter l'âge minimal pour une transition vers la garderie à environ 3 ans. Finalement, les parents consentent à ce que l'éducatrice de leur enfant soit rencontrée dans le cadre de la recherche.

De façon à optimiser la participation à l'étude, plusieurs stratégies de recrutement sont utilisées. Six familles sont recrutées par l'intermédiaire des associations québécoises de parents adoptants : l'Association des familles Québec-Asie (AFQA) et le Regroupement de parents d'adoption internationale de l'Est du Québec. Les parents sont invités à participer à l'étude par Internet, par l'entremise d'une annonce insérée dans le bulletin mensuel envoyé aux parents membres ou par courriel (annexe A). Une famille répond à l'annonce publiée dans le journal *Montréal pour enfants*. Une autre famille est recrutée dans un CPE par contact direct avec la direction de l'établissement. Finalement, quatre familles désirent participer à l'étude suite à leur lecture d'un blogue sur l'adoption internationale, tenu par une participante à la recherche.

Dans tous les cas, les parents qui désirent participer au projet communiquent par courriel et/ou par téléphone avec la chercheuse afin d'obtenir plus de renseignements et/ou de laisser leurs coordonnées. Ensuite, une lettre expliquant la nature et les objectifs du projet de recherche est envoyée par courriel (annexe B). Une relance est effectuée par le mode initial de communication entre deux semaines et un mois suivant la première invitation à participer. Les parents qui déclinent l'invitation suite à la demande de renseignements auprès de la chercheuse invoquent tous le même motif: éviter une surcharge de travail à l'éducatrice de leur enfant en lui imposant une entrevue de 45 minutes.

L'échantillonnage dans le cadre d'une méthode de recherche qualitative s'effectue différemment d'un échantillonnage quantitatif. Si ce dernier sert à mesurer ou quantifier le phénomène à l'étude, l'échantillon qualitatif vise plutôt à donner la parole aux individus au centre du phénomène pour une analyse plus en profondeur (Patton, 2002). Dans le respect des critères de sélection, constituer un échantillon des premières personnes qui acceptent de participer représente ce que Patton (2002) appelle un échantillon de convenance non probabiliste. La taille de l'échantillon est déterminée par un objectif de saturation théorique, soit lorsque l'ajout de nouveaux cas ne permet plus d'enrichir la compréhension du phénomène. Selon Glaser et Strauss (1967), celle-ci est atteinte avec un échantillon de 5 à 15 entrevues. Ainsi, le processus itératif d'analyse des données, dont la description figure dans la section *stratégie d'analyse*, permet d'obtenir une réplication des données ainsi que certaines explications rivales, pour situer la saturation théorique de cette thèse à 12 dyades (cas) ou 24 entrevues.

2.3.2 Composition de l'échantillon

Parmi les 12 dyades, quatre familles dont l'enfant est âgé d'un peu plus de 2 ans sont incluses dans l'échantillon malgré que l'intervalle d'âge fût initialement de 3 à 6 ans. La difficulté de recruter une telle population justifie cette inclusion.

Les douze enfants dont il est question lors des entrevues (9 filles et 3 garçons), sont d'origine chinoise (9), sud-coréenne (1), thaïlandaise (1) et vietnamienne (1). L'âge d'arrivée dans la famille varie de 8 à 24 mois ($M=14$) et leur âge au moment de la collecte de donnée est en moyenne de 44 mois (voir tableau 1.). Tous les enfants résident actuellement avec leurs deux parents adoptifs. Le profil socio-économique est assez homogène, 83,4% des mères et/ou des pères atteignent un niveau de scolarité universitaire et occupent un emploi à temps plein dans une proportion de 50% et 92% respectivement. La situation géographique des répondants est diversifiée, même si la plupart des familles (83%) sont rencontrées dans les grandes villes de Montréal, Québec, Sherbrooke et leurs banlieues. Dans deux cas, l'éloignement géographique (Matane et Asbestos) entre la chercheuse et la dyade famille-éducatrice justifie des entrevues téléphoniques.

Au total, douze éducatrices participent à l'étude, sept en CPE (58%), quatre en milieu familial affilié à un bureau coordonnateur (33%) et une éducatrice en garderie privée subventionnée (8%). La presque totalité des éducatrices en CPE (6/7) ont un DEC en éducation à l'enfance, la moitié des éducatrices en milieu familial (2) ont 45 heures de formation réglementaire, alors que les autres ont l'AÉC (1) et le DEC (1). Une seule éducatrice est issue d'une garderie privée et possède un diplôme universitaire qui, bien qu'en lien avec l'enfance, n'est pas reconnu par le MÉLS. Leur expérience est variable, avec une majorité, tous milieux confondus, ayant plus de 10 ans d'expérience. En ce qui concerne la formation continue, 11 éducatrices sur 12 affirment avoir suivi un atelier dans la

Tableau synthèse des résultats

Tableau 1

Description de l'échantillon

Caractéristiques	Enfants												M
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Sexe	M	F	F	F	F	F	F	F	F	M	F	M	
Pays d'origine	Ch.	Viet.	Ch.	Thai.	Ch.	C. Sud							
Âge à l'adoption	20	21	8	10	24	10	22	11	10	13	10	9	14
Âge d'entrée en garderie	31	24	30	18	30	23	28	18	40	22	15	19	25
Placement après l'adoption	11	3	22	8	6	14	6	7	30	9	5	10	11
Âge actuel	37	60	57	42	38	58	34	61	42	25	32	45	44
Nb de mois en garderie	6	36	26	42	6	36	2	42	2	3	18	26	20
Heures/jour	9	7	7	7	8	6	6	8	3	7	8	7	7
Raison de l'inscription	Tr.	En.	En.	Tr.	Tr.	Tr.	Tr.	Tr.	En.	Pl.	Pl.	Tr.	

Note. À l'exception des heures/jour, les données sont en mois. Tr. : retour au travail; En. : présence d'enfants; Pl. : place disponible
Ch.: Chine; Viet.: Vietnam; Thai.: Thaïlande; C. Sud.: Corée du Sud.

dernière année. Une seule éducatrice a une formation spécifique à l'adoption; il est à noter que cette éducatrice est aussi une mère ayant adopté à l'international.

2.4 Dérroulement de l'étude

Dès le contact établi entre la chercheuse et les parents et l'engagement verbal de ceux-ci concernant la participation de l'éducatrice, un rendez-vous est proposé à la convenance du parent et dans le lieu de son choix. Huit parents sont rencontrés à domicile, un au CPE de son enfant, un au département de psychologie de l'Université de Montréal; dans deux cas, l'entrevue est effectuée par téléphone. À part deux éducatrices, toutes sont rencontrées sur les lieux de leur travail. Les entrevues sont réalisées entre les mois de mai et décembre 2011.

Les entrevues avec les parents débutent toujours par une brève période de prise de contact, où ceux-ci parlent librement de leur enfant et souvent du voyage d'adoption. La chercheuse effectue ensuite un retour sur l'objectif de la recherche et rappelle au parent la confidentialité de ses réponses face à l'éducatrice et au milieu de garde de son enfant. Suite à la signature du formulaire de consentement (annexe C), le parent remplit un questionnaire visant principalement des données socio-économiques. Débute ensuite une entrevue semi-dirigée avec la chercheuse d'une durée d'environ 45 minutes dont le détail est décrit dans la section *Instruments de mesure*. À la fin de l'entrevue, la chercheuse s'assure d'avoir répondu à toutes les questions et offre sa disponibilité dans l'éventualité où le parent aurait besoin de lui parler dans les jours ou les semaines suivant l'entrevue. Aucun parent ne s'est prévalu de cette offre.

L'éducatrice est systématiquement rencontrée le même jour que les parents, les milieux de garde étant fréquemment situés à proximité du domicile. Tous les parents fixent eux-mêmes le rendez-vous entre l'éducatrice et la chercheuse. La signature d'un formulaire de consentement (annexe D) ainsi qu'un bref rappel sur

la confidentialité et l'objectif de recherche précèdent l'entrevue, qui se termine par un court questionnaire décrit dans la section *Instruments de mesure*. Au terme de la rencontre, la chercheuse invite l'éducatrice à communiquer avec elle pour toute autre question en lien avec le projet de recherche. Aucune éducatrice ne s'est prévaluée de cette offre. Deux dyades répondent aux questions d'entrevue lors d'un rendez-vous téléphonique enregistré. Les formulaires de consentement sont signés et retournés par la poste avant l'entrevue.

Lors des rencontres, tous les participants acceptent que l'entretien soit enregistré à l'aide d'un magnétophone et aucun participant ne présente de signes d'inconfort ou de malaise ou ne souhaite interrompre sa participation à l'étude.

2.5 Instruments de mesure

Cette section porte sur la description des instruments de mesure soit les canevas d'entrevues et les questionnaires destinés aux parents et aux éducatrices, la méthode employée pour mener les entrevues ainsi que la validité des instruments.

2.5.1 Entrevue et questionnaire des parents

Le questionnaire à choix multiples (annexe E) vise à connaître le profil socio-économique des familles adoptives, « Quel est le statut marital actuel de la mère adoptive de l'enfant? », à positionner l'enfant dans son contexte familial, « Indiquez la date d'arrivée de l'enfant dans votre famille », à connaître la ou les raisons qui ont mené à son placement en garde extra-familiale, « Quelle était la raison principale pour faire garder l'enfant? » et à sonder les parents sur le contexte de garde actuel, « À votre avis, la situation de garde actuelle de votre enfant lui convient-elle ? ». Le canevas d'entrevue semi-dirigée (annexe F) porte sur l'historique de garde de l'enfant depuis son arrivée au Québec, « Cochez (√) les situations de garde qui se sont appliquées à votre enfant jusqu'à maintenant » et sur l'opinion des parents concernant divers moments de vie au service de garde de leur enfant, « Pouvez-vous

commenter les aspects suivants concernant la garde de votre enfant » (l'arrivée, le repas, la sieste, le départ etc.). Ces outils sont élaborés par la chercheuse et inspirés du questionnaire utilisé pour l'étude : L'adoption internationale au Québec de 1985 à 2002 (Tessier et al., 2003). Cinq familles adoptives participent au pré-test quant à la formulation, l'ordre, la pertinence des questions ainsi que la durée totale de l'entrevue et du questionnaire.

2.5.2 Entrevue et questionnaire des éducatrices

Un canevas d'entrevue semi-dirigée (annexe G) comportant des questions ouvertes, qui appellent des réponses narratives et descriptives sert à explorer avec les éducatrices leur perception professionnelle de l'enfant, « Parlez-moi de X, comment le/la percevez-vous? », leur sensibilisation à sa situation d'adopté, « Comment vous-a-t-on prévenu que X était adopté à l'international? », la perception de leurs interventions auprès de lui, « Comment intervenez-vous auprès de X? » et leurs besoins en tant qu'intervenantes, « Êtes-vous satisfaite dans votre rôle auprès de X? ». Le canevas, élaboré à partir de la routine usuelle des éducatrices en garderie, comporte également des questions d'élaboration dans le but de les amener à se révéler davantage. L'entrevue se termine avec la passation d'un questionnaire socioéconomique (annexe H), visant à connaître la formation et l'expérience de l'éducatrice, « Quelle est votre niveau de formation spécifique en garde à l'enfance? » et le nombre d'heures passées avec l'enfant, « Combien de jours/semaine êtes-vous avec l'enfant? ». Préalablement, deux éducatrices ayant déjà eu des enfants de l'adoption internationale dans leurs groupes lisent et suggèrent des améliorations au canevas d'entrevue ainsi qu'au questionnaire.

2.5.3 Méthode d'entrevue

Les entrevues sont effectuées dans le respect des règles visant à optimiser la collecte de données, en commençant par une formulation de questions ouvertes et élaborées dans un langage clair pour le participant. L'ajout de questions

d'élaboration vise à permettre au participant de poursuivre et d'étayer sa réponse. Tout en demeurant souple dans l'utilisation du canevas d'entrevue, il est important de ne pas rester sur une réponse incomplète et d'amener le participant à préciser sa pensée par des questions comme: « Que voulez-vous dire? », « Pourquoi? », « Comment? » ou « Pouvez-vous m'expliquer? ». Les entrevues, empreintes du respect de l'opinion de l'autre, exigent de la chercheuse de parler le moins possible afin de laisser le participant s'exprimer, de reprendre son vocabulaire, de respecter les silences, de rester neutre, mais empathique afin de minimiser une possible influence sur lui (Merriam, 2009; Patton, 2002; Yin, 2011).

2.5.4 Validité des instruments

Selon Patton (2002) et Yin (2011), lors de l'entrevue avec le participant, le chercheur doit se reconnaître comme l'outil principal de collecte de données. Ainsi, dans une perspective constructiviste, la validité des données qui sont rapportées par les participants repose sur les habiletés du chercheur à permettre l'expression d'opinions honnêtes et authentiques, à l'intérieur d'un contexte engageant mais neutre et exempt de jugements (Eder & Fingerson, 2002). Il est donc primordial pour la chercheuse de prendre conscience de son propre système de valeurs ainsi que de son expérience de l'objet de recherche et de ses présuppositions. Il s'agit d'un exercice réflexif constant, qui vise à tenter de rendre compte d'une réalité, tout en minimisant la contamination de l'interprétation des participants par l'interprétation du chercheur (Lincoln & Guba, 2000; Yin, 2011).

Afin de créer un contexte familier et non contraignant, la chercheuse offre aux participants de les rencontrer dans un lieu de leur choix à leur meilleure convenance. Dans le but de prévenir tout biais de désirabilité sociale, où par exemple les parents peuvent se sentir mal à l'aise d'avouer qu'ils sont insatisfaits de leur éducatrice ou que leur enfant ne se comporte pas de la même façon que les autres enfants de son âge, la chercheuse réitère l'aspect confidentiel de la rencontre et tente d'instaurer un

climat de confiance, d'empathie et de non-jugement. Pour Patton (2002), l'empathie démontrée par le chercheur lors des rencontres est cruciale pour comprendre le phénomène à l'étude du point de vue des participants. Elle est manifeste lorsque le chercheur reste ouvert à ses opinions, sans jugement et sans contre-argument dans l'intérêt de l'amener à se dévoiler dans des propos les plus authentiques et descriptifs possibles (Brenner, 2006).

Dans une perspective constructiviste, une des stratégies utilisées pour assurer la validité des résultats est la triangulation, visant à vérifier l'information par l'entremise d'au moins deux sources de données indépendantes (Merriam, 2009; Patton, 2002; Yin, 2011). Dans la présente thèse, bien que chaque rencontre soit unique, la similitude des questions d'entrevues donnent une certaine structure au matériel recueilli, facilitant la triangulation ou la vérification de l'information. La triangulation s'effectue lors de l'analyse des dyades soit entre l'entrevue avec l'éducatrice, l'entrevue avec le parent et leurs questionnaires respectifs.

Selon Yin (2009), la qualité d'une recherche est déterminée entre autres par la validité du construit ou l'opérationnalisation des concepts à l'étude. Dans la présente recherche, la validité du construit est assurée par deux nomenclatures, qui définissent les termes utilisés dans les instruments de recherche. Il s'agit de la terminologie pour définir les divers établissements de garde à l'enfance, tirée de la Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance (annexe I) ainsi que celle employée dans le programme éducatif des CPE: *Accueillir la petite enfance* (Le document peut être consulté sous la rubrique « Publications » du volet Famille du site Internet www.mfa.gouv.qc.ca.) tous publiés par le Ministère de la famille et des aînés du gouvernement du Québec (MFA).

2.6 Stratégie d'analyse des données

Cette section porte sur l'approche analytique employée pour cette thèse qui s'inspire de la théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967 Paillé, 1994; Strauss & Corbin, 1998) ainsi que de la terminologie proposée par Tesch (1990).

2.6.1 Gestion et organisation des données

Pour l'analyse des données descriptives, le dépouillement des questionnaires, effectué manuellement, consiste à obtenir des statistiques par un calcul de pourcentages pour chaque question, ce qui permet de connaître par exemple, le pourcentage d'enfants gardés en CPE ou en milieu familial. Ces données servent, avec les données socioéconomiques recueillies sur les parents et leur contexte familial, à la description de l'échantillon. Une démarche analytique similaire est employée pour traiter les données des éducatrices.

Selon Paillé (1996), l'analyse qualitative vise à former une synthèse des renseignements recueillis au sujet d'un phénomène. Dans cette optique, l'approche analytique préconisée pour cette thèse s'inspire de la théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967; Paillé, 1994; Strauss & Corbin, 1998) ainsi que de la terminologie employée par Tesch (1990) pour en décrire les étapes. D'après Paillé (1994), l'analyse par théorisation ancrée est : « une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène » où théoriser signifie : « dégager le sens d'un événement, lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière » (Paillé, 1994, p. 150). Elle consiste en une suite d'opérations de codification, de catégorisation et de développement de thèmes.

Dans un premier temps, les données sont organisées. Chaque entrevue est transcrite intégralement par une assistante de recherche et sauvegardée sur des fichiers informatiques. Les verbatim reçoivent un code selon qu'il s'agit du parent

ou de l'éducatrice d'un même enfant. Dans le but de s'imprégner des données, une relecture méticuleuse de chaque verbatim est effectuée, en écoutant simultanément l'enregistrement audio correspondant pour s'assurer de la fidélité de la transcription, une étape jugée essentielle par plusieurs auteurs (Paillé & Mucchielli, 2008; Yin, 2001). Des corrections sont apportées lorsque nécessaire. Les verbatim sont ensuite exportés dans le logiciel d'analyse de données qualitatives QDA Miner. Ce logiciel sert à parcourir le corpus, à isoler les unités de signification, leur attribuer un code et les dégager du texte. De plus, il permet d'établir des relations entre les verbatim avec des fonctions de recherche d'extraits de texte, associés à un code, afin de dégager un sens des données.

2.6.2 Déstructuration des données

La première phase de déstructuration des données (Tesch, 1990) consiste en un découpage de l'ensemble des entrevues appelé « codification » et « catégorisation » en théorisation ancrée (Paillé, 1994).

La codification vise à déterminer à l'aide d'une arborescence de codes, les données considérées comme plus significatives pour l'étude (Yin, 2001). Puisque la stratégie derrière une démarche inductive et exploratoire consiste à repérer, à travers le discours des participants, l'information qui semble centrale ou importante à leurs yeux et non de la définir d'avance (Patton, 2002), aucune grille de codification n'est établie préalablement à l'analyse. Les codes, une courte expression ou un mot (« intégration progressive », « demande spéciale ») sont puisés à même le vocabulaire utilisé par les participants, ils émergent des données et sont formulés au fur et à mesure que se poursuit l'analyse. Ainsi, chaque transcription est découpée en unité de sens et codée. L'unité de sens réfère à une idée qui peut parfois être composée de quelques mots ou de quelques phrases (*ça consistait, la première semaine, à ce que je sois avec lui, donc on allait jouer à la garderie ensemble : intégration progressive*). Toutefois, chaque unité de sens doit révéler de

l'information utile à la recherche ainsi qu'être révélatrice en soi, même hors contexte (Lincoln & Guba, 1985). Chaque idée se voit accorder un code approprié, en marquant le texte d'un hyperlien lié au code inscrit en marge. Tout au long de la progression de l'analyse, les codes sont continuellement relus, regroupés, questionnés et comparés entre eux afin d'en déterminer les similarités et les différences. Ce processus nommé comparaison constante en théorisation ancrée permet de fusionner ou d'éliminer certains codes, moins pertinents pour l'objet de recherche (« caractéristiques » : « *il est un peu timide parfois* »). Les entrevues des parents et des éducatrices sont découpées selon une arborescence de codes similaires puisque leurs canevas d'entrevue respectifs traitent des mêmes sujets. Toutefois, l'ajout de certains codes réservés aux parents (« satisfait ») ou aux éducatrices (« compétence parentale ») s'avère nécessaire, afin de refléter les idées nouvelles apportées par chaque catégorie de participants. Dans la présente thèse, 1822 codes sont attribués à l'ensemble du corpus.

Simultanément à la codification des unités de sens s'effectue une catégorisation où selon Paillé (1994), les aspects les plus importants du phénomène à l'étude commencent à être nommés. Celle-ci vise à organiser les codes entre eux, en les regroupant dans une catégorie plus large et de niveau conceptuel supérieur en ce qui a trait à l'arborescence de codes. En lien avec le but de la recherche, les catégories doivent être exhaustives, mutuellement exclusives et précises quant à la nature du matériel inclus (Yin, 2001). Par exemple, pour la présente thèse, les codes « comme les autres » et « pas comme les autres » sont regroupés sous la catégorie « spécificité de l'enfant adopté ». L'ajustement constant des codes et le développement des catégories impliquent une relecture des segments de verbatim se rattachant à une même catégorie afin de s'assurer qu'elle reflète de façon juste le propos des participants. Ainsi, au fil de maintes relectures, le sous-code « ethnicité », visant à préciser le code « pas comme les autres », s'est ajouté à la catégorie « perception de l'enfant adopté ». Selon Paillé (1994), les catégories sont ainsi

soumises à l'épreuve des phénomènes dont elles sont la description. Pour soutenir ce processus, le logiciel QDA Miner permet un remaniement de l'arborescence en cours d'analyse, les verbatim déjà codés sont automatiquement recodés d'après les éléments ajoutés ou supprimés. Pour plusieurs auteurs (Paillé, 1994; Tesch, 1990) plus une idée est récurrente, plus la catégorie qui la représente peut être considérée comme étant fiable. C'est ici qu'intervient la saturation théorique (Glaser & Strauss, 1964) où les idées déjà véhiculées, codées et catégorisées sont suffisamment documentées pour expliquer le phénomène à l'étude et mettre un terme à l'analyse d'entrevues supplémentaires. Toujours selon une logique inductive, la catégorisation s'effectue sans grille conceptuelle préalable. Dans la présente thèse, les codes signifiants sont regroupés pour former 12 catégories au total pour l'arborescence des éducatrices (annexe J) et 11 dans le cas des parents (annexe K).

2.6.3 Restructuration des données

Selon Paillé (1994), le chercheur possède dès lors un compte rendu riche et détaillé du phénomène à l'étude, rendant possible soit la description thématisée ou la démarche d'analyse par théorisation ancrée. Pour la présente thèse, cette étape nommée restructuration des données par Tesch (1990), prend la forme d'un assemblage synthétique de recouvrements thématiques (Yin, 2001). Le développement des thèmes consiste à organiser, regrouper et mettre en relation les catégories autour de thèmes selon qu'elles se rejoignent, se contredisent et/ou se complètent. Par exemple, la catégorie : « intégration de l'enfant » et le code « demandes spéciales » de la catégorie « comportement parent » se retrouvent sous le thème : « demandes spéciales ». Pour Paillé (1994), cette étape permet d'accéder à l'événement, à la description et à la compréhension du phénomène qui commence à prendre forme. Il faut générer des thèmes de faible ou de moyenne inférence, c'est-à-dire proche de ce qui est dit en utilisant, par exemple, le même vocabulaire que les participants. Lorsque l'inférence est trop élevée, il y a un rapport éloigné entre l'extrait et le thème, ce qui entrave la validité de la recherche (Paillé & Mucchielli,

2008). Le produit final de l'analyse est présenté sous forme de douze grands thèmes, où sont comparés les éléments de réponse des parents et des éducatrices comme groupes distincts. Ces thèmes sont présentés dans la section suivante sur les résultats.

Malgré une présentation linéaire des différentes étapes de l'organisation des données et du processus d'analyse; la relecture des verbatim, la codification, la catégorisation et la recherche thématique sont réalisées, conformément à l'approche analytique par théorisation ancrée, de façon itérative à travers plusieurs cycles de retour aux étapes précédentes. Ceci permet un raffinement des thèmes, des catégories et des codes au fur et à mesure de l'avancement des travaux d'analyse. Selon Yin (2009), les données initiales servent à réorienter la prochaine lecture et analyse des données ainsi, ce n'est que lorsqu'elle s'applique à plusieurs extraits d'entrevues précédents, qu'une catégorie s'inscrit réellement dans l'analyse des prochains verbatim. Pour Paillé (1994), la rédaction de mémos relatant les réflexions du chercheur tout au long du processus analytique sur la pertinence de certains codes, sur la formulation d'une catégorie ou sur les questions que suscitent les liens possibles entre les catégories, sont essentiels à la formulation d'hypothèses tout comme à l'explication du phénomène. De tels mémos sont consignés par la chercheuse pour la durée de l'analyse et de la rédaction de la thèse. En effet, la lecture de chaque verbatim suscite plusieurs réflexions et questionnements qui peuvent s'avérer utiles pour l'analyse. Leur consignation est précieuse pour le processus itératif puisqu'elle permet de revenir sur certaines ressemblances (« le parent est satisfait de sa garderie en général mais se sent responsable du spécifique ») ou dissemblances (« l'ethnie semble ici être la différence la plus importante ») qui serviront à construire un portrait juste et raffiné du phénomène à l'étude.

2.7 Considérations éthiques

Ce projet de recherche est approuvé par le comité d'éthique de la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal (annexe L). Les participants consentent de façon libre et éclairée à participer à l'étude. Lors des entretiens, la chercheuse rappelle les objectifs de la recherche, l'étendue de leur participation, la confidentialité ainsi que leur droit de retrait de l'étude. Plusieurs mesures sont prises afin d'assurer l'anonymat des participants ainsi que la confidentialité des données recueillies en entrevue. Tous les enregistrements audio sont transférés sur des fichiers informatisés, accessibles uniquement à la chercheuse et son assistante. Aucun des questionnaires ne contient de données nominatives, ceux-ci étant identifiés à l'aide d'un code numérique. Finalement, les extraits rapportés dans le rapport de recherche ne contiennent aucune information permettant d'identifier les participants, tous les noms étant changés pour assurer la confidentialité.

Chapitre 3.

Résultats

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse qualitative sur l'opinion des parents et des éducatrices ayant participé à l'étude. Il s'agit d'une synthèse de leur expérience personnelle avec un enfant de l'adoption internationale en milieu de garde. Il se divise en douze sections issues des grands thèmes abordés par les participants tel qu'extraits par l'analyse des données : (1) le contexte antérieur à l'arrivée de l'enfant dans le groupe, (2) les appréhensions des parents face à l'inscription en garderie de leur enfant, (3) les premiers contacts entre les parents et l'éducatrice, (4) les demandes spéciales des parents, (5) les moments de vie à la garderie, (6) le développement de l'enfant, (7) la spécificité de l'enfant adopté, (8) les comportements particuliers de l'enfant adopté, (9) l'intervention auprès de l'enfant en crise, (10) les nouvelles perspectives pour l'éducatrice, (11) les éléments de satisfaction des parents et (12) les éléments d'insatisfaction des parents. Chacune de ces sections est subdivisée en sous-sections, afin de permettre une analyse détaillée des thèmes et elle est appuyée par des citations extraites du discours des parents et des éducatrices. Les citations rapportées traduisent parfois plus d'une idée. Pour cette raison, certaines d'entre elles sont reprises plus d'une fois à travers les différents thèmes. Dans le but d'alléger le texte, seules quelques citations ont été retenues. Pour un portrait complet des résultats, se référer à l'annexe M.

Mis à part les analyses descriptives, aucune donnée quantitative n'est présentée. En effet, la nature exploratoire et inductive de cette étude s'appuie sur l'expression libre de l'expérience subjective des participants, ce qui empêche de traduire par des fréquences, la représentativité de chaque idée abordée par les participants.

3.1 Analyses descriptives

Les analyses suivantes portent sur les conditions de garde des enfants, en relatant leur âge d'entrée, la durée et la fréquence des journées passées en garderie. De plus, les raisons invoquées par les parents pour inscrire leur enfant dans un milieu de garde sont abordées.

3.1.1 L'âge d'entrée en garderie

Le temps écoulé entre l'arrivée de l'enfant au Québec et son entrée en milieu de garde varie considérablement d'une famille à l'autre. Selon les réponses au questionnaire, deux tiers des parents (67%) ont inscrit leur enfant moins d'un an après leur arrivée (entre 2 et 9 mois), tandis que 33% ont attendu en moyenne un an et quatre mois avant d'inscrire leur enfant (entre 12 et 30 mois). Le type de milieu de garde privilégié est le centre de la petite enfance (CPE) pour sept familles (58%), le milieu familial affilié à un CPE pour quatre familles (33%) et une famille a choisi une garderie privée subventionnée (9%). Bien que les critères de sélection n'incluent pas un minimum de temps passé en milieu de garde pour participer à la recherche, celui-ci varie, au moment de l'étude, de 2 à 42 mois au total ($M=20$), de 2 à 9 mois ($M=5$) avec la même éducatrice en CPE (incluant la garderie privée) et de 8 à 42 mois avec la même éducatrice en milieu familial ($M=20$). L'ensemble des enfants est demeuré dans le même milieu depuis son inscription, à ce jour.

3.1.2 La durée

Le temps passé au service de garde est de 5 jours/semaine pour 66% des enfants alors que 33% y sont entre 3 et 4 jours par semaine, pour une moyenne de 7 heures par jour. Pour 42% des enfants, il s'agit d'une première expérience de garde, débutée entre six semaines et six mois au moment de l'entrevue. Alors que les autres fréquentent le même service de garde depuis un an et demi à trois ans et demi. Tous les enfants ont bénéficié d'une entrée progressive au moment de leur intégration.

3.1.3 Les raisons du placement en garderie

Un peu plus de la moitié des répondants (58,3%) invoquent le retour au travail comme raison principale pour placer l'enfant en garderie. Deux familles ont inscrit leur enfant parce qu'une place s'est libérée en garderie et trois familles ont fait ce choix pour lui permettre de côtoyer d'autres enfants.

La section suivante porte sur l'analyse qualitative des résultats. Elle est précédée de l'arborescence des 12 thèmes abordés par les participants pour une meilleure compréhension.

Arborescence des thèmes

3.2 Contexte antérieur à l'arrivée de l'enfant dans le groupe

- 3.2.1 Connaissances qu'avaient les éducatrices du phénomène de l'adoption internationale
- 3.2.2 Préparation spécifique à la venue de l'enfant dans le groupe
- 3.2.3 Appréhensions des éducatrices face à l'intégration de l'enfant dans leur groupe

3.3 Appréhensions des parents face à l'inscription en garderie de leur enfant

- 3.3.1 La rotation du personnel éducateur
- 3.3.2 L'aptitude du personnel éducateur à être sensible aux besoins spéciaux de leur enfant
- 3.3.3 Laisser l'enfant à quelqu'un d'autre

3.4 Premiers contacts

- 3.4.1 Motivations des parents pour inscrire l'enfant à la garderie
- 3.4.2 Le choix d'un milieu de garde
- 3.4.3 Les parents font état de l'adoption et de l'histoire d'adoption à l'éducatrice
- 3.4.4 Les parents offrent de l'information sur l'adoption internationale à l'éducatrice
- 3.4.5 Les parents sont informés

3.5 Demandes spéciales des parents

- 3.5.1 L'intégration progressive
- 3.5.2 Autres demandes spéciales

3.6 Les moments de vie à la garderie

- 3.6.1 L'arrivée du matin
- 3.6.2 Le diner
- 3.6.3 La sieste
- 3.6.4 Le départ en fin de journée

3.7 Le développement de l'enfant

- 3.7.1 Dimension motrice
- 3.7.2 Dimension sociale
- 3.7.3 Dimension affective
- 3.7.4 Dimension langagière
- 3.7.5 Dimension cognitive

3.8 Spécificité de l'enfant adopté

3.8.1 Il n'est pas différent des autres

3.8.2 Il est possible qu'il soit différent mais il doit être traité comme les autres

3.8.3 La différence existe, on ne peut l'ignorer

3.8.4 Tous les enfants sont différents

3.8.5 Une question d'ethnie et de langue

3.9 Comportements particuliers

3.9.1 Le contrôle

3.9.2 Les réactions aux changements

3.9.3 Les crises

3.9.4 Le conformisme

3.9.5 L'autonomie

3.9.6 L'observation

3.10 Intervenir auprès de l'enfant en crise

3.11 Nouvelles perspectives pour l'éducatrice

3.11.1 Désir d'en savoir plus et formation

3.11.2 L'avis des parents sur le besoin d'une formation en adoption internationale

3.11.3 L'avis des parents sur la formation générale des éducatrices

3.12 Éléments de satisfaction des parents

3.12.1 Un milieu connu

3.12.2 Répondre aux exigences de base du type de milieu

3.12.3 Respect de la spécificité de l'enfant adopté et de son parent

3.13 Éléments d'insatisfaction des parents

3.2 Contexte antérieur à l'arrivée de l'enfant dans le groupe

En adoptant le point de vue des éducatrices, cette section permet de situer le contexte antérieur à l'intégration de l'enfant dans leur groupe. Il est question des connaissances préalables des éducatrices sur l'adoption internationale, de leur préparation et de leurs appréhensions à la venue de l'enfant dans leur groupe.

3.2.1 Connaissances qu'avaient les éducatrices du phénomène de l'adoption internationale

Pour 11 éducatrices (92%), il s'agit d'une première expérience de garde avec un enfant de l'adoption internationale. Avant d'intégrer l'enfant dans leur groupe, trois éducatrices ne connaissaient rien de l'adoption. Pour les autres, leurs connaissances se limitent à des données factuelles sur les différents pays impliqués dans l'adoption et sur les conditions de vie en orphelinat.

Ce que moi j'avais entendu à la télé, c'est que c'était beaucoup de... beaucoup d'enfants qui restaient beaucoup dans les bassinettes, pis qui restaient là toute la journée, pis ils pouvaient pleurer, pis qui avait pas beaucoup d'adultes pour beaucoup d'enfants, pis que c'était beaucoup les... les p'tites filles qui se faisaient adopter parce que c'est eux autres qui peuplaient en fin de compte la Chine ou le..., pis que c'était très très difficile d'adopter un p'tit garçon. (Annie, éducatrice)

Parce que je sais que dépendant d'où tu viens, c'est pas les mêmes difficultés là. Si tu viens... t'as été adopté de Roumanie ou de Russie, tu risques d'avoir d'autres... ou d'Amérique Centrale ou d'Amérique Latine, c'est des problématiques un peu différentes que... que de la Chine, qui sont plus... l'adoption est vraiment quelque chose de plus... pas structuré, mais, plus... Peut-être... ça semble fait un petit peu mieux peut-être ? (Johanne, éducatrice)

(...) mais, un peu ce qu'on entend des fois, t'sais il y a des émissions à la télévision là mais, sinon non j'savais pas... (Pauline, éducatrice)

Certaines éducatrices dépassent les données factuelles en ajoutant une dimension adaptative et comportementale à leurs connaissances du fait de

l'adoption, s'interrogeant sur la possibilité de problèmes de comportement ou de défis développementaux liés aux conditions de vie dans les orphelinats.

En fait, je savais bien que souvent les enfants adoptés sont en Chine et au Vietnam, souvent à l'international, (...) je veux dire, je savais que peut-être il avait, il pourrait avoir des comportements peut-être différents ? (Hélène, éducatrice)

(...) que l'attente était très longue, pis que des fois les enfants peuvent arriver en piteux état. Que les enfants des fois peuvent être réticents, ils peuvent des fois avoir de la difficulté avec de l'adaptation, quand il y a trop de bruit autour d'eux. (Monique, éducatrice)

Ça dépend aussi de l'âge d'adoption, j'imagine. S'il y a un enfant qui est adopté plus vieux qu'elle, j pense qu'elle a été adoptée à 9 mois ou..., c'est sûr que si l'enfant a été adopté à 2 ans, j'imagine que c'est différent... (Suzanne, éducatrice)

Parmi les 12 éducatrices, trois ont un vécu personnel de l'adoption. En plus de leur expérience, par le biais de formations spécialisées et de documents écrits sur l'adoption, elles possèdent des connaissances factuelles étendues ainsi qu'une sensibilité à la dimension affective du vécu des enfants adoptés, qui leurs permettent d'ajuster leurs interventions en fonction de celui-ci.

On... on pense toujours à... à quand il est né, mais il y a aussi le 9 mois de... de la grossesse aussi hein ! La vie utérine, bon, comment tout ça, ça, c'est passé. Mais comme... comme Carole me disait « il y a eu un geste d'amour de la mère, de venir le déposer ». (...) c'est qu'a pouvait pas s'en occuper hein ! Alors, bon il y a ça, mais il y a quand même les bruits, les voix, on a... on a ça à l'intérieur de nous hein! On a beaucoup ça à l'intérieur de nous. (Mélanie, éducatrice)

Alors au début, je m'assois comme plus souvent, j'étais à côté, j'la rassurais parce que le moment du repas était... était... inquiétant pour elle, alors c'est des petits aménagements qu'on peut faire en fonction de...de leurs particularités. (Martine, éducatrice)

3.2.2 Préparation spécifique à la venue de l'enfant dans le groupe

Malgré qu'elles possèdent un certain nombre de connaissances sur l'adoption internationale et qu'elles soient conscientes de la possibilité de défis de développement, plusieurs éducatrices ne sentent pas le besoin d'une préparation spécifique à la venue de l'enfant dans leur groupe parce qu'il est adopté.

C'est une préparation, mais c'est pas une préparation parce qu'elle était à l'adoption, mais juste par sa personnalité. Donc on fait des affaires de princesses, on sort des beaux dessins, on sort... mais c'est parce que elle, elle aime ça. (Johanne, éducatrice)

Celles qui s'y sont effectivement préparées, font soit partie de celles qui ont une expérience personnelle de l'adoption, possédant un registre de connaissances approfondi ou de celles qui manifestent aux parents le désir d'en connaître davantage sur les enfants adoptés par intérêt personnel et professionnel. Sans être étendue, il s'agit d'une préparation sous forme de prise de conscience du fait qu'il sera peut être nécessaire de modifier certaines pratiques pour accommoder l'enfant.

Luc, j'ai demandé, j'ai dit « t'sais, s'il a besoin d'une doudou, moi j'vais tout prendre ça en considération ». (Mélanie, éducatrice)

(...) moi c'est sûr que j'me disais... c'est sûr qu'il va falloir que je l'observe, peut-être pour voir un peu où il est rendu, ses besoins. Je suis allée faire une p'tite recherche sur internet... En plus, j'avais lu un p'tit peu avant donc, j'ai fait le lien rapidement... ça l'a aidé pour ça... (Hélène, éducatrice)

(...) j'voulais vraiment prendre mon temps à la connaître, pis voir t'sais quel genre d'enfant ça pouvait d'être. T'sais, vu que de c'que j'avais lu, qui avait des enfants qui... qui peut être avoir été plus blessés que d'autres. (Monique, éducatrice)

3.2.3 Appréhensions des éducatrices face à l'intégration de l'enfant dans leur groupe

En marge de leurs connaissances, 9 éducatrices sur 12 (75%) affirment n'avoir aucune appréhension par rapport à la venue d'un enfant de l'adoption internationale dans leur groupe, principalement parce qu'elles connaissent déjà l'enfant ou la famille, ce qui semble leur apporter la confiance nécessaire pour faire face à toute éventualité concernant l'enfant.

(...) c'est... c'est plus parce que j'connais déjà les parents là. L'inverse aurait peut-être été un petit peu plus difficile pour moi, parce que la confiance était là en partant. Mais j'ai... on... on avait plus d'appréhension au début, voir t'sais comment ça allait se passer, mais ça a coulé tout seul là. (...) moi ça tellement bien été que t'sais... j'ai... mes appréhensions ont disparues très rapidement. (Monique, éducatrice)

(...) non, ça m'a... non parce que j'avais vu, j'la connaissais un p'tit peu de l'année dernière aussi, qui avait fait que je l'avais vue aller aussi, pis j'm'étais comme... elle aussi elle me connaissait un peu parce que j'étais dans le même milieu, pis elle savait qu'elle s'en venait avec moi alors on a essayé de s'adapter une et l'autre mais j'peux pas dire là.... (Annie, éducatrice)

(...) on la connaissait bien, elle a passé un an l'année dernière avec nous là, donc, c'est une enfant que j'ai côtoyée l'année dernière toute l'année-là (...). (Johanne, éducatrice)

D'autres éducatrices ont réfléchi aux implications de l'expérience de vie de l'enfant adopté et considèrent sa situation particulière. Sans appréhender nécessairement sa venue dans le groupe, elles l'accueillent avec précaution.

Au début c'est sûr j'avais... connaissant sa situation, j'avais quand même une certaine appréhension du fait que j'connais pas l'enfant, donc c'est une situation aussi plus particulière, donc j'essayais d'observer davantage. (Hélène, éducatrice)

Quand quelque chose est inconnu, on sait pas c'est comment ça se passe un enfant que... qui... qui s'fait adopter, qui arrive dans sa nouvelle famille. Ça peut aller super bien, comme ça peut être super difficile. Ils ont beaucoup de changements, oui, le climat, c'est un enfant qui a jamais connu la neige.

Pour ce qui est du point de vue santé juste l'adaptation de changer de pays, de... de... de... au niveau physique, c'est quelque chose, émotion... émotionnel, beaucoup, toutes ces choses-là. Pis moi, ben c'est vraiment d'accueillir un enfant chez moi, pis d'avoir à... comment j'dirais, comment j'vous expliquerais, à... à vivre avec son quotidien qui est toute une nouveauté pour lui, donc, une nouveauté pour moi aussi, là. (Andrée, éducatrice)

3.3 Appréhensions des parents face à l'inscription en garderie de leur enfant

Cette section est consacrée aux diverses appréhensions que vivent les parents qui songent à inscrire leur enfant en garderie. On y traite de la rotation du personnel éducateur, de son aptitude à être sensible aux besoins spéciaux des enfants et de la difficulté de laisser son enfant aux soins de quelqu'un d'autre.

3.3.1 La rotation du personnel éducateur

Parmi les inquiétudes soulevées par les parents, l'instabilité du personnel est un enjeu majeur pour tous ceux qui ont inscrit leur enfant en CPE. Ils désapprouvent les changements fréquents d'éducatrices arguant que pour un enfant adopté, le manque de stabilité dans les soins est une situation difficile à vivre pour toute la famille.

Oui, elle était près de moi, elle était... si c'était pas son éducatrice régulière parce qu'elle était en congé, là elle montrait encore plus de réticence, ou si c'était une nouvelle, ça c'était encore plus lourd. (...) je demandais toujours, si possible, d'avoir de la régularité dans le remplacement. (Thérèse, parent)

T'sais, si t'arrives le lundi, c'est pas la même que l'mercredi. Mais si le lundi c'est pas la même, là on ajoute une autre personne. Pis mercredi, jeudi, si l'éducatrice a besoin de faire d'autre chose, c'est d'autre monde. Mais j'trouve que pour l'enfant c'est... c'est une intégration t'sais, qui demande beaucoup, beaucoup, beaucoup de capacités d'adaptation. (Carmen, parent)

Oui, c'est multi-âges donc, ils (les enfants) ont pas d'éducateur, eux (les éducateurs) pensent que c'est trop lourd pour un enfant de faire le deuil à chaque année, d'avoir à s'attacher à un nouvel éducateur c'est pourquoi nous on appréciait énormément le style de ce CPE. (Nathalie, parent)

Ça va finir par venir oui, il s'agit d'être confiant, rassurant, autant pour l'enfant que pour les parents. (...) particulièrement anxieux aussi. (Martine, éducatrice)

On voit que c'est la maman qui est plus anxieuse, j pense. (Suzanne, éducatrice)

3.3.2 L'aptitude du personnel éducateur à être sensible aux besoins spéciaux de leur enfant

Certains parents manifestent leur inquiétude par rapport à la particularité de leur enfant, à son vécu d'adopté, à ses besoins spéciaux et à la capacité du personnel éducateur d'en tenir compte.

Puis au début, j'étais un petit peu inquiète avant d'arriver dans le sens où je me disais: « bon! Enfant adopté à l'international, est-ce qu'ils vont savoir comment gérer des réactions possibles? ». (Maryse, parent)

Nous on était curieux de voir notamment par rapport à sa fente, la cicatrice. Comment ça allait être pris, c'est pas pire, on n'a pas eu de remarques déplacées ou quoi que ce soit. Pis nous... nous on cache pas les choses, c'est-à-dire qu'on en parle librement devant lui parce qu'on trouve que ça fait pas partie des tabous là. (Maryse, parent)

Ça m'inquiétait un petit peu, j me disais: « bon, si elle... t'sais, s'ils la comprennent pas bien quand elle parle, qu'est-ce ça va faire? ». (Carmen, parent)

Moi je lui ai transmis un peu mes attentes t'sais par rapport à ça (intégration progressive), pis elle a accepté. Fait que, c'était ça moi ma peur. (Katie, parent)

3.3.3 Laisser l'enfant à quelqu'un d'autre

Pour des raisons diverses, les parents ont fait le choix d'inscrire leur enfant à la garderie mais pour plusieurs, il s'agit d'un choix déchirant. L'arrivée d'un donneur de soins supplémentaire dans leur vie éveille certaines craintes chez les

parents par rapport à l'attachement de leur enfant. Considérant la longue attente qu'ils ont vécue, ils mentionnent la difficulté à le confier à quelqu'un d'autre.

(...) c'est difficile comme parent adoptant de laisser ton enfant, qui est même pas attaché à toi, à quelqu'un qui va l'avoir plus longtemps que toi dans ta... dans la semaine, là. Comme une espèce de crainte que tu dis: « là, a vas-tu s'attacher à elle avant de s'attacher à moi là? ». (Josée, parent)

J'te dirais que ça pas été facile, quand on attend nos enfants longtemps, pis on va les porter à la garderie, c'est pas facile d'aller travailler là. (Thérèse, parent)

Non, ça été difficile, nous on avait des réticences sur plusieurs points de vue. (Nathalie, parent)

Moi, ça vraiment été au début, c'est ça là, de le laisser à quelqu'un d'autre, parce que c'était beaucoup ma mère quand j'avais besoin de... de... de faire garder. Alors là, c'était vraiment d'aller dans un... dans un nouveau milieu. (Brigitte, parent)

3.4 Premiers contacts

Avant d'aborder les premiers contacts entre les parents et l'éducatrice de leur enfant, il est d'abord question des motivations parentales qui ont menées à l'inscription de l'enfant en garderie et de la décision de l'inscrire en CPE ou en milieu familial. Suivent les premières rencontres, qui ont permis notamment l'échange de renseignements sur l'adoption internationale et sur l'histoire de vie de l'enfant. La façon dont les éducatrices ont reçu l'information complète cette section.

3.4.1 Motivations des parents pour inscrire l'enfant à la garderie

Outre le retour au travail et la disponibilité d'une place, les parents sont motivés à placer l'enfant en garderie par le désir qu'ils perçoivent chez lui d'être en contact avec d'autres enfants compte tenu de ses expériences antérieures en orphelinat. Selon eux, la garderie offre aussi des possibilités au niveau du rattrapage développemental qu'ils sont dans l'impossibilité d'effectuer seuls.

On s'est aperçu que dans les centres commerciaux, elle était très attirée par les autres enfants; ça semble être une constante chez les gens qui ont passé leur vie dans un orphelinat. C'que ça donne comme conclusion, c'est que elle aime... elle souhaitait même la présence des autres. (Marcel, parent)

Elle venait, elle parlait pas, elle me prenait par la main... par le doigt de même, pis là elle m'amenait à ses bébelles, pis là a faisait ça de même sur le plancher «assis ». Fait que là j'me disais, là elle a vraiment besoin de voir d'autres enfants, de socialiser et pis tout ça. (Katie, parent)

J'étais pas sensée retourner au boulot, pis à un moment donné j'ai... j'ai pris conscience qu'il y a des choses que moi, même si je l'aime de tout mon cœur, je pouvais pas lui donner... que de... par exemple d'apprendre à faire sa place dans un groupe, moi j'peux jamais lui apprendre ça, d'attendre son tour, de partager, c'est des trucs que... j'suis contente, c'est des trucs qu'elle... (Nathalie, parent)

Pis le fait de venir en garderie va probablement au niveau de sa motricité, elle va peut-être avoir plus de... d'occasions... moi j'la... aussitôt qu'elle me dit prends-moi, ben j'la prends. Peut-être qu'à la garderie, ça va donner une autre dynamique. J'dis pas que j'la prends tout le temps, mais je vois qu'à la garderie, elle va avoir des défis, que c'est correct qu'elle ait ces défis-là. (Carmen, parent)

3.4.2 Le choix d'un milieu de garde

Des 12 familles, sept ont fait le choix du CPE (58%) pour y inscrire leur enfant (ce pourcentage inclut une garderie privée d'installation similaire). Malgré leur connaissance de l'opinion parfois peu favorable des parents adoptants pour les CPE face aux milieux familiaux, l'organisation d'activités structurées et l'accent sur l'apprentissage sont les raisons principales qui motivent ce choix.

Parce que initialement là, je l'aurais mis en famille... en familial mais quand j'suis allée le visiter, j'ai vu que ça lui convenait pas parce que la... les femmes que j'ai côtoyées étaient trop mamans avec elle, pis j'la sentais pas confortable. C'est pas de l'amour qu'elle avait besoin, c'est d'être... d'avoir de l'activité, d'avoir un cadre qui évolue et non quelqu'un qui va la cajoler toute ça là... (Thérèse, parent)

Mais, j'pense que si on avait eu à choisir on aurait pris le CPE pareil. Avoir eu une place en CPE ou mettons en milieu familial, j'pense j'aurais pris...

j'aurais pris le CPE. Il y en a qui veulent rien savoir des... t'sais ils trouvent ça trop gros, tout ça, surtout au niveau de l'adoption, il y en a beaucoup qui veulent pas pour les besoins d'attachement pis les besoins de ça, il veulent que ça soit tout le temps la même personne qui garde là, pis il y en a beaucoup qui disent que c'est pas bon qu'elle change tout le temps d'éducatrice. (Denis, parent)

Des 5 familles (42%) qui optent pour le milieu familial (incluant un CPE de 16 places, qui s'apparente davantage à un milieu familial), certains parents veulent avant tout éviter de replacer leur enfant dans un milieu qui lui rappelle l'orphelinat. Le nombre restreint d'enfants, la régularité du personnel éducateur et l'ambiance familiale font partie des critères recherchés par ces parents lors du choix d'un milieu de garde.

(...) moi j'étais vraiment contente qu'elle soit dans un milieu familial parce que c'est un enfant adopté. Parce que j'avais pas qu'a soit... pour moi un CPE ça ressemblait beaucoup plus à une institution, j'avais évité qu'elle ait le sentiment qu'on la remplaçait dans quelque chose d'institutionnel, même si on allait aller la chercher le matin pis le soir (...) en milieu familial c'était plus petit, c'était pas la même ambiance... (Katie, parent)

C'est multi-âges donc, ils ont pas d'éducateur, eux pensent que c'est trop lourd pour un enfant de faire le deuil à chaque année, d'avoir à s'attacher à un nouvel éducateur c'est pourquoi nous on appréciait énormément le style de ce CPE. Pis c'est un petit CPE, ils sont 16 enfants je pense en tout, ils sont pas 80 c'est pourquoi on l'a choisi. Quand je vous dis que c'est un milieu qui nous convient là, c'est un petit petit petit milieu, le multi-âges là, pas d'éducateur qui est en rotation, le fait que ça soit des petits groupes ça nous convenait parfaitement. (Nathalie, parent)

J'en ai connu qui sont allés dans des gros CPE de 80 places et puis j'me dis ça fait institution, pis pour ces p'tits... ces enfants-là ça fait aussi beaucoup de rotation de personnel, beaucoup d'adaptation alors... ils ont souvent une certaine... ils vivent une certaine insécurité, pis j'trouve que c'est pas des milieux qui sont gagnants. (Martine, éducatrice)

Tandis que d'autres parents font ce choix afin d'éviter la structuration des activités et la rigidité d'une routine comme en CPE parce que selon eux, cela ne correspond ni aux besoins actuels de leur enfant, ni à son niveau de développement.

Ils misent plutôt sur la liberté des enfants de jouer à leur rythme et de choisir leurs jeux.

Je sais pas si en CPE ça... ça irait aussi bien là. C'est pour ça j'me dis là en milieu familial, ils sont 6 enfants, fait que même si elle participe pas à l'activité de coloriage, c'est pas grave, elle va jouer avec les jouets, pis Nicole ça lui dérange pas, elle a l'œil dessus pis... Mais t'sais, il n'y a pas de programme de formation éducative là, dans sa garderie là. Pour l'instant c'est ça là. Laura elle a pas besoin de ça pour l'instant. (...) Je voulais qu'elle soit entourée là de... j'avais pas besoin qu'ils lui apprennent ses chiffres pis ses lettres, pis j'voulais juste qu'a soit bien. (...) j'ai l'impression que c'est le côté affectif qui prime présentement chez Laura. Elle a vraiment besoin de... d'être entourée, rassurée, aimée... (Claire, parent)

Pour moi c'était important qu'elle... ben j'trouvais, vu les retards qu'elle avait au niveau plus affectif, plus au niveau des jeux pis tout ça, a savait pas quoi faire avec des jouets pis toute, j'me suis dit... j'aimais mieux qu'elle... moi j'appelle ça être un enfant là. T'sais, faire ce qu'elle veut quand elle veut pis avec qui elle veut. Fait que j'trouvais que le milieu familial convenait mieux à... convenait mieux à ça qu'une garderie, où tout est... tout est décidé d'avance, un programme précis à suivre là. (Josée, parent)

Pour certains parents, le choix du milieu familial s'impose parce qu'il s'agit d'une situation connue.

(...) en fait c'est ça, comme j'disais, j'ai... c'est quelque chose que j'ai vécu pendant 35 ans (garderie en milieu familial), fait que pour moi, c'était comme... ça allait de soi là. (Josée, parent)

En fait moi ma mère elle avait... elle a eu une garderie en milieu familial, fait que j'étais quand même consciente de ce que c'était, pis... j'avais fait quand même un peu de recherche ou démarches (...) pis comme j'avais eu des bonnes références ben c'est ça, j'me suis pas posé plus de questions. (Katie, parent)

3.4.3 Les parents font état de l'adoption et de l'histoire d'adoption de leur enfant à l'éducatrice

Dès le premier contact avec l'éducatrice, les parents spécifient l'adoption de leur enfant et offrent de l'information spécifique sur son vécu antérieur à l'adoption dans le but de mettre en contexte les réactions possibles de leur enfant.

(...) je l'ai toute raconté à la gardienne t'sais, comprend là par où ma fille est passée, ça va peut-être te... ça l'explique pas tous les comportements, mais tu vas peut-être te dire: « j'ai du chemin à faire avant que cette enfant-là m'accepte ». (Claire, parent)

Moi j'ai apporté des éléments d'information au départ sur Lucas, sur sa personnalité, sur son anxiété, parce que c'est un enfant qui est anxieux, sur son attachement très profond à moi et à personne d'autre. J'ai dit d'où il venait, pis... au niveau des... j'leurs ai dit, c'est sûr qu'il en a manqué. C'est sûrement pour ça qu'il mange beaucoup. C'est sûr qu'il a manqué de nourriture, il a pas mangé à sa faim ou au moment où il avait faim. (...) j'vais toujours, toujours, parler du passé de Lucas, pour... pour mettre en contexte ses réactions. (Carole, parent)

Les éducatrices confirment que les parents spécifient l'adoption de leur enfant et offrent des renseignements sur son histoire d'adoption. Aucune d'entre elles ne mentionne toutefois si ces renseignements leur servent à mieux entrer en relation avec l'enfant ou à comprendre davantage ses réactions.

Mais moi c'que j'ai su, comme information, c'est c'que la maman m'avait expliqué. Comment ça fonctionnait là-bas, la maison où ce qu'ils habitaient, le fonctionnement un peu, comment eux autres, quand ils sont allés visiter, comment c'était. Comment ça se passait là-bas, le retour aussi à la maison, comment ça avait été, ce qui avait été conseillé de faire, les démarches d'adoption. Toutes ces petites étapes-là. (Marielle, éducatrice)

Fait que elle a m'a tout expliqué t'sais, que ça faisait 14 mois qu'elle était allée le chercher, c'est vraiment la maman pis a m'a expliqué le tout, dans quelle situation... là-bas, bon tout ça ! (Mélanie, éducatrice)

Mais, maman (la mère adoptive de l'enfant) m'a prêté son livre qu'ils (les parents adoptifs) ont fabriqué sur l'adoption, pis je l'ai tout lu. T'sais, ça... j'ai eu besoin là de... d'aller un peu connaître son... son petit passé là, son... voir les photos... (Stéphanie, éducatrice)

3.4.4 Les parents offrent de l'information sur l'adoption internationale à l'éducatrice

Dès le début, les parents proposent de l'information aux éducatrices pour les informer sur l'adoption internationale et sur les attitudes à adopter devant certaines réactions possibles de leur enfant. Quatre parents ont remis un protocole d'intégration de l'enfant adopté en garderie, préparé par le CLSC Saint-Louis du Parc.

Donc, moi j'ai apporté mes livres et l'éducatrice était très ouverte donc, elle les a lus, elle les a gardés pendant un mois et demi quasiment, pour prendre le temps de les lire pour s'informer donc, beaucoup beaucoup d'ouverture là-dessus. (Maryse, parent)

Avant que je rentre en... en... Zoé au service de garde, j'avais amené... j'avais une feuille que j'avais trouvée là sur l'adoption, sur l'entrée des enfants à la garderie, pis tout ça. Fait que je lui avais donné, pour qu'elle puisse voir un peu les genres de réactions ou les genres de... d'attitudes ou de... oui, elle a été réceptive, mais j'dirais que... on s'est assis, on a discuté beaucoup. (...) j'ai discuté aussi des points qu'il y avait sur le... le protocole, dire: « bon ben! De pas jamais la laisser tout seule là ou de pas la... ». (Josée, parent)

« Ben, quand il va... j'vas... si tu veux, j'vas te passer quelque chose, j'vas te passer des livres que moi j'avais achetés, là ». Pis... ben justement, pour voir qu'est-ce... quand elle va lui en parler, qu'est-ce qu'elle doit dire. (Brigitte, parent)

Par ailleurs, tous les parents ne sont pas à l'aise dans le rôle d'informateur. Sans formation officielle sur l'adoption internationale, certains parents préféreraient voir des professionnels se charger d'éduquer le personnel des garderies sur la spécificité de l'enfant adopté de l'étranger.

On n'est pas hyper, hyper, hyper outillés tout le temps, pour expliquer tout. Il y a des gens, j'pense, qui font de l'éducation. Moi, j'ai comme l'impression que c'est pas mon rôle là. (Carmen, parent)

Certaines éducatrices confirment avoir reçu l'information sur l'adoption internationale par documentation écrite ou de façon plus ponctuelle en discutant avec le parent.

Oui, pis d'ailleurs, ses parents m'avaient invité à aller, entre autre, à des formations qui étaient données au CLSC. (Martine, éducatrice)

Au début, sa maman m'avait amené des brochures, pis des... de la documentation sur l'adoption, pis comment que les enfants pouvaient être parfois. (Monique, éducatrice)

(...) puis elle m'a donné une feuille aussi par rapport au CLSC « l'intégration en garderie pour les enfants ». (Hélène, éducatrice)

3.4.5 Les parents sont informés

Certains parents ont parlé des formations qu'ils ont eux-mêmes suivies pour être en mesure de renseigner leur éducatrice.

On avait suivi des formations avec Johanne Lemieux là sur l'attachement pis sur... sur quoi ? La première année, sur l'adoption. (Denis, parent)

On prend un peu les devants là, parce que on a suivi quand même... pis on a suivi aussi les formations avec Johanne Lemieux. (Claire, parent)

Dans le cas d'un enfant adopté c'est souvent le cas pour s'en être aperçu de d'autre chose, nous on a respecté assez scrupuleusement les règles qu'on nous avait suggéré. Ben c'est parce qu'on a suivi les cours aussi là, parce que sinon on l'aurait faite peut-être plus t'sais... (Louise, parent)

3.5 Demandes spéciales des parents

De toutes les demandes spéciales faites par les parents lors de l'inscription de leur enfant en garderie, l'intégration progressive est certainement la plus populaire. Cette section aborde aussi les autres demandes spéciales des parents.

3.5.1 L'intégration progressive

La totalité des parents affirme avoir demandé une intégration progressive lors de la première entrée en milieu de garde de leur enfant. Cette demande a été acceptée par l'éducatrice comme un passage nécessaire à l'adaptation de l'enfant dans son nouveau milieu. Il existe autant de modèles d'intégration que de cas, toutefois la plupart des parents ont opté pour une entrée d'une heure par jour la première semaine et ce, deux à trois jours par semaine, jusqu'à atteindre des demi-journées, après environ deux à trois semaines d'intégration. Cette période pouvant s'étirer d'une semaine à quatre mois. Plusieurs parents ont dîné avec l'enfant dans le milieu de garde et passer le cap de la sieste est considéré comme l'atteinte d'un objectif majeur pour la totalité de l'échantillon.

Quand j'y avais été, j'avais vraiment dit à l'éducatrice que... que Sophie avait été adoptée, qu'elle avait vécu en institution, pis que t'sais j'aurais aimé vraiment faire une intégration très progressive, pis elle avait dit oui. (Katie, parent)

Il n'y a jamais eu de crise. Je pense que c'est aussi parce que j'ai fait beaucoup de progressif. Donc ça évité de... comme cristalliser autour d'une angoisse quelconque. (Maryse, parent)

Moi j'ai fait de l'intégration avec elle pendant trois mois (...) pis j'ai dîné avec elle à plusieurs reprises. (Nathalie, parent)

Ça consistait, la première semaine, à ce que je sois avec lui, donc on allait jouer à la garderie ensemble. L'éducatrice est extraordinaire là-dessus, elle m'a vraiment laissé de l'espace, j'ai même mangé avec eux, pis après ça on repartait. (Carole, parent)

Dans tous les cas, les éducatrices respectent la demande des parents pour une intégration progressive. Il est à noter que celle-ci est fréquente pour la plupart des enfants, adoptés ou non, lors du premier contact avec l'environnement de garde. Les éducatrices y sont formées et sont à l'aise avec un contact progressif pour tous les enfants.

(...) on a fait une p'tite entrée progressive. C'est sûr qu'a s'est fait plus rapidement que prévu, mais on a été vraiment en douceur, pis à son rythme à elle. On prenait plus notre temps, on bousculait pas, pis... quand a voulait pas, on n'insistait pas non plus. (Monique, éducatrice)

(...) elle a dit: « est-ce que tu penses qu'il est prêt pour le dodo? » « Non! ». Ça a pris quand même quelques semaines avant que Lucas passe au dodo à la garderie. (Mélanie, éducatrice)

Ça été progressif, la maman... on n'en a convenu que bon ! L'idéal c'est une petite entrée progressive. On commence une petite demi-journée, on lui donne une petite chance pour s'adapter. (Marielle, éducatrice)

La maman, elle, elle a eu une intégration très progressive avec l'enfant donc... elle le laissait des fois, est avec... elle l'accompagnait au début, puis ensuite tranquillement elle laissait des périodes... périodes de journées, afin de que l'enfant puisse s'intégrer... tranquillement et sûrement à la garderie. (Hélène, éducatrice)

Toutefois, les parents et les éducatrices semblent d'accord pour dire qu'une intégration trop longue ne répond pas nécessairement aux besoins de l'enfant d'une part et d'autre part, peut aussi déranger la routine du groupe. De façon générale, il est fréquent que les parents tendent à allonger l'intégration progressive devant les pleurs ou l'inconfort de leur enfant à la garderie. Prolongée ou irrégulière, une intégration trop longue peut effectivement être nuisible pour l'identification de l'enfant à son groupe et à son nouveau milieu de vie.

(...) est-ce que c'était le meilleur choix un temps partiel? Est-ce que ça aurait été mieux un temps plein ? C'est pas parfait ! C'est pas parfait, parce que ça lui demande de... si elle passe une journée à maison, c'est des fois plus difficile le lendemain de... de... de revenir. (Carmen, parent)

(...) t'sais on dérange, pis j'étais ben consciente de ça, (...) j'ai été sur le conseil pis je les ai félicités, remerciés de leur ouverture par rapport... Mais elle m'a dit: « si ça c'était poursuivi, j'aurais dit ok c'est assez! » parce que ça été comme sur un mois, t'sais, une semaine, une heure, une semaine avant le dîner, après le dîner, après la sieste, fait que a trouvait que je... je... j'rentrais souvent dans... dans la routine pendant plusieurs temps... (Thérèse, parent)

J'vois qu'il y a encore de la gêne, puis c'est sûr que si elle venait 5 jours semaine, pis plus longtemps, ça serait déjà réglé j'pense. Mais, comme elle vient comme 2-3 jours semaine, pis seulement deux heures, oui, elle a pas le temps de créer vraiment de liens, pis c'est espacé. Elle aussi elle le voit mais, ce qu'on lui a conseillé, c'est d'y aller vraiment graduellement. Ben, moi j'trouve que c'est un peu long là, l'intégration. Ça fait 2 mois pis... (Suzanne, éducatrice)

3.5.2 Autres demandes spéciales

Les autres demandes spéciales sont en fonction des besoins et du niveau de développement de chaque enfant tel que perçus par les parents. Une fois de plus, de telles demandes sont possibles pour tous les enfants en général. Conscients des besoins spécifiques et des défis de développement de leur enfant dus à son vécu en institution, il est possible que les parents adoptants fassent plus de demandes spéciales pour leur enfant.

(...) elle avait pas d'éducateur assis à sa table donc, nous on a demandé qu'il y ait au moins une supervision pour qu'elle mange, parce que de son plein gré elle mangeait pas toute seule. Et le tablier qu'on a demandé de mettre un bavoir là plus petit pour qu'elle ait les bras libres, pour qu'elle puisse bouger, pour qu'elle soit à l'aise. Ben là, elle mange toujours avec un éducateur, même encore à ce jour, il y a un éducateur qui est à sa table. (Nathalie, parent)

(...) j'avais un livre que je voulais qu'elle remplisse à tous les jours. J'avais besoin de savoir, c'est quoi qu'elle faisait dans sa journée, c'est quoi que... les jeux qu'ils ont faits quand ils ont été dehors, as-tu fait pipi? As-tu mangé? J'avais besoin de tout savoir ça. (Thérèse, parent)

Par exemple l'escalier, moi j'en avais juste parlé de façon très... en arrivant, en disant : « pouvez-vous juste regarder dans l'escalier, qu'elle soit pas... comme toute seule », parce que moi aussi j'appréhendais un peu là, l'escalier. J'la vois faire, elle dépose son pied tranquillement. Fait que je l'avais juste demandé pour pas qui arrive d'accidents, pis après on... on me l'a dit là, bon, elle est pas très rapide. Donc, les éducatrices ont tendance à rester à côté d'elle quand a descend. (Carmen, parent)

3.6 Les moments de vie à la garderie

La routine en garderie est ponctuée de moments de vie qui structurent la journée des enfants, qu'ils soient en CPE ou en milieu familial. Les parents et les éducatrices décrivent dans cette section la particularité de chacun de ces moments, en fonction des réactions et de l'adaptation des enfants.

3.6.1 L'arrivée du matin

Selon les éducatrices et les parents, l'arrivée du matin est un moment positif pour plusieurs enfants (58%). Capables de se séparer de leurs parents, les enfants intègrent leur groupe et retrouvent leurs amis avec bonne humeur.

Elle arrive c'est : « Allô Sophie » pis Sophie est déjà... elle a enlevé ses souliers pis est déjà partie dans les bébelles pis... c'est... c'est rendu parfaitement intégré là. Faut qu'on lui demande un bec ou un bye bye là, parce que sinon on n'en a pu! (Katie, parent)

Souvent elle court voir ses amis tout de suite, pis là, je suis obligée d'y dire de revenir, donner un baiser, donner un baiser à sa sœur, pis... elle part. (Thérèse, parent)

Là au début, comme ça, ç'a été très bien là t'sais. Il y a peut-être les 2-3 premiers jours où il y a eu des crises quand j'suis partie, mais quand qu'elle s'est rendu compte que j'revenais, c'était correct. (Josée, parent)

(...) il va un petit peu pleurer, il va dire: « maman, maman », pis moi j'vais lui dire: « maman va revenir, après le dodo j'vais venir te chercher », pis j'vais lui poser la question: « est-ce que tu sais que maman va revenir? » pis il me dit: « oui », donc il sait que j'vais revenir. (Carole, parent)

Les rituels du matin sont parfois essentiels à une séparation en douceur pour les parents et pour les enfants. Les éducatrices formées connaissent l'importance du rituel pour tous les enfants et peuvent même l'instaurer ou le suggérer à l'enfant ou aux parents. Cette habitude permet à l'enfant de contrôler le départ du parent sachant

d'une part, qu'il ne quittera pas sans lui dire au revoir et d'autre part, que ce geste fait partie de leur relation privilégiée.

Elle est souvent de bonne humeur, elle a un rituel qu'elle doit absolument faire, soit les au revoir dans chaque... dans les quatre fenêtres différentes. Alors au début, on le faisait avec elle, dans les bras, pis là eee... ça fait pas si longtemps que ça là, peut-être depuis l'automne, qu'elle veut le faire tout seul. (...) à cet âge-là, la majorité des enfants, c'est plus devenu une priorité comme elle, mais pour elle c'est encore quelque chose d'important. (Martine, éducatrice)

J'ai dit: « bon ben, viens-t'en, on va aller voir dans la fenêtre » pis s'ils nous faisaient des bye bye ben là yé! Si ils oublièrent, ben là elle, fallait qu'elle trouve une conséquence à faire à ses parents le soir... (Annie, éducatrice)

Il y a toujours la routine qu'elle me donne deux becs, deux caresses, câlin, pis elle va voir son éducatrice. (Réjean, parent)

(...) depuis à peu près une semaine-là, faut qu'on se fasse bye bye dans la fenêtre. Comme là, ce matin, elle l'a pas demandé, fait que moi j'suis... comme elle jouait avec les amis je lui ai dit bye bye, j'suis sortie, pis là Nicole lui a dit: « viens on va aller faire bye bye dans la fenêtre ». (Claire, parent)

Malgré tout, la séparation peut s'avérer éprouvante pour certains enfants et pour leurs parents. En marge du rituel et de l'intégration progressive qui parfois se prolongent ou ne sont pas réguliers, certaines familles ont du mal à se séparer même si l'enfant n'est pas adopté. Les éducatrices formées appliquent la même intervention à tous les cas, soit rappeler au parent qu'il doit partir pour que son enfant puisse intégrer le groupe.

(...) au début les séparations étaient vraiment difficiles. Et puis si c'était la mère ou la grand-mère maternelle, les deux pleuraient. Les parents ou grand-parents pleuraient tellement que c'était difficile pour... pour la petite de se sentir... fait que on a fait beaucoup d'appels ou je disais: « écoutez! Le plus difficile c'est ce moment de séparation là ». Parce que quand elle est en crise là, on l'entend pis on l'entend de loin, mais dès qu'elle est apaisée pis qu'elle les voie plus, elle reprend bien son jeu alors on disait: « téléphonez,

comme ça, ça va... ça va vous rassurer, vous allez voir que vous l'entendez pas pleurer ». (Martine, éducatrice)

(...) quand j'ai demandé à Carole de pas rester trop longtemps ou quand j'disais: «Carole, ça serait mieux que tu t'en ailles! T'sais bonjour, tu passes une belle journée », elle trouvait ça dur. Pis à un moment donné, j'lui ai dit: « t'as trouvé ça dur aujourd'hui hein! Je l'ai vu juste dans ton visage, parce qu'il a pleuré plus que d'habitude » mais, j'ai dit: « tu sais Alexis... ça fait beaucoup de différence Carole, même si toi tu trouves ça difficile ». Que l'enfant il sente que la maman quand elle me donne l'enfant, qu'il y ait une confiance d'établie. (Mélanie, éducatrice)

Il va me faire un p'tit signe de la main, il va être triste, des fois il va avoir des larmes, mais ça dure pas, j'le sais que ça dure pas. Au début c'était pas comme ça là, mais... ben, au début c'était des hurlements là, des cris, pis... mais ça pas duré si longtemps que ça cette phase-là, peut-être une semaine, là pis moi, rendue ici j'pleurais aussi là, c'est sûr les deux... les deux étaient en crise, mais... mais ç'a été de jour en jour, de... de moins en moins de pleurs, pis là, comme là ce matin, aucun pleur. (Carole, parent)

Au tout tout début là, ça la dérangeait pas que j'parte, que j'arrive que je... pis après tout à coup oups! Elle a comme réagi pis là, elle voulait pu que j'parte elle pleurait pis là... on se séparait tran... tranquillement pis tout ça, là les autres nous disent: « bon ben fais toi en pas, c'est des choses qui arrivent » mais je savais que il y avait l'adoption à considérer en arrière... (Louise, parent)

3.6.2 Le diner

Sur la totalité de l'échantillon, huit dyades parents-éducatrices (66%) ont mentionné un problème alimentaire suffisamment important pour l'avoir rapporté à un médecin ou pour le nommer comme un problème. Les enfants ont été qualifiés de gros appétits (5), petit appétit (1), lents à manger (2) dont un des deux a aussi un gros appétit.

(...) au début, la gardienne elle m'disait: « hey coudons! T'as nourris-tu? ». Elle a dit: « elle mange tout le temps! » là moi j'lui ai dit: « écoute, t'sais elle a manqué de nourriture » pis j'dis: « elle nous faisait ça au début » fait que j'ai dit: « donnes-y en tant qu'elle n'en demande ». J'ai dit: « elle s'est jamais rendue malade » fait que j'ai dit: « elle va arrêter », pis j'ai dit: « elle va finir par être... ça va finir par être moins là » parce que là

présentement... ça pris très longtemps ici là, qu'elle mange des portions raisonnables pour un enfant de 2 ans. (Claire, parent)

Au début, même la directrice m'a fait venir dans son bureau pour me demander: « est-ce que on continue à lui donner une, deux, trois, quatre assiettes? » pis moi, ben, j'ai dit: « ben, ça va passer parce qu'il a fait ça avec nous, pis il le fait plus maintenant t'sais ». Pis j'ai dit: « si jamais le repas est terminé, pis les enfants se lèvent de table, ben là, ça suffit là! Faut qu'il se lève là ». Peut-être son inconscient, doit se dire: « ben là, j'va en profiter, j'va m'bourrer, j'sais pas quand est-ce que ça va revenir ». Parce que c'est un peu des relents, peut-être de l'orphelinat. (Carole, parent)

(...) sa maman me l'a dit, t'sais a m'dit: « il a souffert de... d'la faim! ». Alors, Lucas faut faire attention parce que des fois il s'empiffre encore. Des fois il s'en met tellement qui s'étouffe et j'lui dis: « regarde Lucas, il en reste encore et j'vais t'en donner encore. T'as une petite bouche, on met des petites quantités dans ta bouche ». (Mélanie, éducatrice)

Notre fille, elle mange lentement. Au début elle avait tendance à se... t'sais, mettons c'est des céréales, des Cheerios tout ça là, elle avait souvent des... t'sais elle déjeunait là, pis elle gardait... la nourriture dans ses bras ou... qu'est-ce qu'elle faisait, c'est qu'elle buvait du lait là, pis elle l'avalait pas. Elle pouvait garder ça... on pouvait partir le matin-là, pis on arrivait à la garderie, pis elle avait encore du liquide dans sa bouche. (...) elle était la dernière à sortir. Pis une autre fois, il y avait un ami qui avait essayé de l'aider à manger pis a l'avait fait une crise! (Anne, parent)

3.6.3 La sieste

La sieste est une pierre d'achoppement pour les enfants et les parents. Pendant la période d'intégration, c'est un moment névralgique que les parents repoussent le plus longtemps possible. Lorsqu'ils y parviennent finalement, c'est un moment qui se passe généralement bien. Une dyade parent-éducatrice a parlé de terreurs nocturnes alors que seulement deux autres dyades ont parlé de difficultés récurrentes à s'endormir. Un enfant de l'échantillon ne faisait pas encore la sieste à la garderie au moment de l'entrevue.

Il a eu au début un peu des cauchemars mais... plus des terreurs nocturnes. Ils étaient surpris, je les avais prévenu parce que nous dans la première

année ça arrivait très régulièrement mais après, j'ai plus entendu parler de ça... c'est arrivé à quelque occasions là mais... (Maryse, parent)

Ça va mieux, ça été un peu difficile au début qu'elle m'a dit: « elle a pleuré un peu », mais elle m'a dit: « Ah! Je suis restée assise à côté d'elle ». Parce que je lui avais expliqué, j'ai dit: « t'sais, le sommeil, les enfants adoptés, c'est... c'est une forme d'abandon, t'sais de s'abandonner à quelqu'un », fait que je lui avais expliqué un peu, fait que elle m'avait dit: « Ah! Ok ». (...) fait que elle a dit: « je suis restée à côté d'elle, je l'ai flattée, pis je lui ai dit qu'elle était correcte, qu'elle était en sécurité ». Parce que je lui avais dit comme les espèces de termes à dire t'sais: « t'es en sécurité, Nicole est là », fait que elle a répété ça. (Claire, parent)

Pis même de... j'dirais de... de s'laisser aller à dormir, pis que maman est pas là ou papa est pas là. Eh! Ça, on a fait du chemin là. (Carole, parent)

Mais un bout de temps c'était pas facile. Ben t'sais, elle dormait moins bien là, elle voulait pas s'endormir ou elle résistait beaucoup au sommeil. Y'a-tu un lien parce qu'elle est adoptée ou non? (Anne, parent)

3.6.4 Le départ en fin de journée

La plupart des parents et des éducatrices (75%) sont d'accord à l'effet que l'enfant fait habituellement de beaux départs. Dans les autres cas, seul le parent ou l'éducatrice parle de départs difficiles. Un départ précipité suite au récent réveil de l'enfant ou un changement de routine sont évoqués comme les raisons principales.

J'arrive plutôt au réveil à 3h15, donc dès qu'elle se réveille c'est moi qu'elle voit, donc encore le rituel que je lui demande d'aller dire bonjour à ses éducatrices, donner un câlin, puis après ça on s'en va. (Réjean, parent)

Des fois elle joue au four à la cuisine où toute ça là, ça tombe à terre, pis elle s'en vient directement vers nous, est prête à partir! (Anne, parent)

Quand c'est moi, c'est parce que Mathieu il est très dans ses habitudes et comme c'est généralement plutôt son père qui l'amène et le ramène, quand j'arrive... il est content après il y a comme un... un recul... en disant, mais normalement c'est mon papa donc, c'est même arrivé qu'il me fasse comme ... la grande, les grandes pleurs parce que là, ça contrariait ses habitudes. (Maryse, parent)

3.7 Le développement de l'enfant

Le développement des enfants de l'adoption internationale peut s'effectuer à un autre rythme que celui des enfants biologiques, qui n'ont pas vécu la même adversité dans les premières années de vie. Les parents et les éducatrices donnent leur opinion sur la façon dont se déroule le développement des enfants à travers les dimensions motrice, sociale, affective, langagière et cognitive.

3.7.1 Dimension motrice

Plusieurs enfants ont eu un rattrapage à faire au niveau de la motricité fine et globale à leur arrivée au Québec toutefois, pour la plupart, les écarts se sont résorbés.

Ça, il a jamais eu de problème, souvent on dit que les enfants adoptés, notamment en Chine, sont sous stimulés. Lui à 19 mois il emboitait des p'tites pièces ensembles. Fait que il y avait vraiment aucun problème, même nous on était épatés, on s'attendait à ce qu'il soit beaucoup plus pataud et en fait il a vu des structures de jeux, il est monté dedans, c'était à 19 mois... (Maryse, parent)

Aussi ce qu'elle a fait longtemps, c'est d'avoir toujours des objets dans ses mains. Son chien, plus autre chose qu'elle choisissait par exemple, une petite voiture. Si bien qu'elle observait pis, elle tenait ses deux choses-là. Ça la limitait puis, elle voulait à peine les déposer pour essayer quelque chose, pis elle les reprenait tout de suite. Alors au niveau... on peut comprendre qu'au niveau de sa motricité globale pis sa motricité fine, ça c'est peu développé parce qu'elle bougeait peu, et elle utilisait peu ses mains. Fait que ça, on a travaillé avec ses parents aussi, pour leurs dire: « il faudrait qu'elle n'ait pas toujours ces objets-là dans ses mains parce qu'elle explore presque pas ». Elle les regardait les matériels ou déposait un peu, y touchait puis reprenait ses... ses... ses... ses objets, mais ça, ça s'est résorbé. (Martine, éducatrice)

Nous Caroline était en orphelinat, elle est arrivée avec plusieurs... plusieurs retards au niveau moteur, on a fait de la physio avec cette enfant-là de l'ergo, vraiment on a réanimé cette petite fille là. (Nathalie, parent)

3.7.2 Dimension sociale

Les parents et les éducatrices sont généralement d'accord sur la compétence sociale de l'enfant. En effet, ils s'entendent pour dire que l'enfant est bien intégré et a des amis ou au contraire, qu'il a du mal à interagir et à apprécier la compagnie des enfants du groupe.

Avec ses amis ça va bien, il a des amis, il entre en contact facilement avec les enfants donc il est pas en retrait du tout... il est « dans la gang! » là comme on dit. (Hélène, éducatrice)

Les amis, je sais pas, elle a l'air de tenir beaucoup à ses affaires, donc, faut pas trop lui toucher, j'pense, à ses affaires. (Denis, parent)

Au niveau social pas du tout, au contraire la compagnie des autres l'agresse, il y a vraiment le background de l'orphelinat je pense là. (Nathalie, parent)

C'est encore difficile pour elle socialement. Alors, elle a de la difficulté à créer des liens avec les autres à accepter les contacts des autres. Une belle amélioration par exemple, ça s'améliore vraiment. (Louise, éducatrice)

Mais là, là depuis qu'elle va à la garderie, là elle nous parle: « amis ». Elle veut des amis, pis là, même la fin de semaine, là faut trouver des activités avec des amis là, parce que là, nous deux-là, on est plate là. (Claire, parent)

3.7.3 Dimension affective

La sécurité émotionnelle est un enjeu pour les enfants de l'adoption internationale. Les parents et certaines éducatrices formées à cet effet ont cerné des comportements où l'enfant insécure teste l'adulte, n'accepte pas le contact physique ou a du mal à gérer et réguler ses émotions.

Mathieu c'était un enfant qui avait du mal à créer un lien si on veut... à se laisser aller à faire... à faire confiance! Mais une fois que la confiance est établie, les comportements étaient moins de tester... aussi... l'adulte. (Hélène, éducatrice)

Elle voulait pas se faire toucher, là maintenant elle se laisse... elle se laisse approcher. (Monique, éducatrice)

Pis là, mais Lucas là, il se laisse complètement, il s'abandonne, et ça, ça me fait plaisir, ah ça ! Moi... pour moi, ça, c'est mon succès parce que ça été long au début. Au début, au dodo, Lucas se laissait pas toucher. (...) fait que ça, pour moi là, c'est énorme, énorme. (Mélanie, éducatrice)

(...) c'est sûr que c'est une petite enfant insécure... dans le sens où elle garde beaucoup ses émotions, elle veut tout faire parfaitement. (Pauline, éducatrice)

(...) tout à coup elle se mettait à crier et là on pouvait deviner que ça pouvait être ça, pis elle aurait pu l'exprimer verbalement mais elle en était incapable, elle était plus envahie par l'émotion. (Martine, éducatrice)

3.7.4 Dimension langagière

La dimension langagière est celle qui, sans contredit, pose le plus de problème aux parents et aux éducatrices. En effet, 9 enfants sur 12 (75%) ont une difficulté de langage diagnostiquée par un professionnel. Il est question de problèmes de prononciation et de développement du langage, parfois associés à une fente labio-palatine (25%). Quatre d'entre eux sont également suivis en orthophonie, dont deux reçoivent en plus des services à la garderie.

Mais Sophie elle avait sa fente là... (Katie, parent)

Elle a eu des... des... des consultations là, au niveau de l'orthophonie. Oui, elle a beaucoup amélioré son langage, mais on... on... il y avait beaucoup de... de syllabes là, qui étaient... qui étaient pas prononcées. (Carmen, parent)

Lucas il place pas bien sa langue pis il a pas le désir de répéter, zéro là. Fait que le... le médecin m'a dit qu'il avait un retard là, c'est sûr comparé à d'autres enfants adoptés là, il m'a dit qu'il avait un... un retard. (...) orthophoniste, pour... pour... pour une évaluation, pour voir qu'est-ce qu'il a, mais je sais que ça, ça va être assez problématique. (Carole, parent)

(...) j'me dis souvent: « bon! Est-ce que... est-ce que son langage c'est par rapport à... », T'sais, la stimulation, ça part de loin là. J'veux dire, on... on commence tôt à stimuler nos enfants au niveau du langage. (...) Probablement que si c'était arrivé en septembre, pis ç'avait été un enfant qui est pur laine Québécois, j'aurais peut-être sonné ma cloche d'éducatrice avant, t'sais, au niveau du langage là. C'est pas un enfant qui parle

beaucoup, c'est difficile de la comprendre. J'suis en train d'observer tout ça pour le langage. (Stéphanie, éducatrice)

J'ai commencé à utiliser beaucoup de pictogrammes pour qu'elle puisse s'intégrer, puis ensuite on a commencé à la faire parler, à essayer de faire dire des mots. Oui, au niveau du langage si je lui donne une nouvelle consigne, j'avais m'assurer qu'elle l'a bien comprise, j'avais me... souvent j'avais l'arrêter, lui expliquer ce qu'on veut, pis finalement je lui demande de le faire. Pis c'est là que j'vois si elle avait bien compris ce que je lui demandais. (Sylvie, éducatrice)

3.7.5 Dimension cognitive

La perception des parents et des éducatrices sur la dimension cognitive des enfants est tout à fait favorable et tous parlent d'enfants intelligents, éveillés et ayant des capacités égales ou supérieures à leurs camarades.

Vraiment il est très très intelligent. (Hélène, éducatrice)

Est tellement brillante là, ça pas d'allure! (Louise, parent)

Sur le plan cognitif puis, sur le plan des acquisitions intellectuelles, elle a quand même une force. (Martine, éducatrice)

Il y a une chose c'est que, pour elle j'augmente les difficultés. (...) il faut les reconnaître, le 1 ça c'est un 1, 2, 3 et Anna les sait tous. J'en ai la moitié du groupe qu'il les savent pas. Alors elle, je sais que elle je dois lui faire une fiche... pour elle ou pour 2-3 de mes amis qui, comme elle, sont plus enrichis, oui. (Johanne, éducatrice)

3.8. Spécificité de l'enfant adopté

L'enfant adopté de l'international présente-t-il des besoins particuliers parce qu'il est adopté? La réponse à cette question de la part des parents et des éducatrices est complexe et se dénote en cinq points de vue majeurs; il n'est pas différent des autres, il est possible qu'il soit différent mais il doit être traité comme les autres, la différence existe et on ne peut l'ignorer, tous les enfants sont différents et la différence se résume à une affaire de langue et d'ethnie. Chacun de ces points est exploré dans cette section. Il est à noter que, bien que les opinions à ce sujet soient souvent polarisées, quelques participants ont oscillé entre deux visions dans le but de nuancer leurs propos, ne permettant pas de traduire la représentativité de chaque point de vue.

3.8.1 Il n'est pas différent des autres

Un point de vue partagé par bon nombre d'éducatrices et pour une multitude de raisons, l'enfant adopté en milieu de garde n'est pas différent des autres enfants et ne présente aucun besoin particulier bien qu'elles disent l'accepter tel qu'il est. Elles ont le souci de lui faire une place, sa place parmi les enfants du groupe.

(...) j'vous partage comment qu'elle est, mais encore là, c'est pas relié à son adoption. Peut-être qu'il y a un oui ou un non, mais moi... moi j'le vois pas là, moi je... j'vois pas la... la différence. J'ai même l'impression que la maman elle besoin qu'a rentre dans le moule, pis qu'elle, qu'elle soit comme tous les autres. (Stéphanie, éducatrice)

Non, moi ça m'dérangerait pas. Moi j'prends l'enfant qui arrive, pis on... on s'adapte à l'enfant aussi. Pour qu'il se sente pas non plus différents des autres... qu'elle sente qu'elle est à sa place, qu'elle... qu'elle est aimée, pis qu'elle est appréciée. (Monique, éducatrice)

C'est pas différent des autres, c'est ça! C'est vraiment pareil qu'avec les autres, non pour moi c'était un enfant comme un autre là, si j'avais vu quelque chose, j'en aurais sûrement parlé avec les parents mais ça m'a pas... je trouvais qu'elle était autant normal que les autres, elle l'était pis il n'y

avait pas... j'voyais pas qu'elle avait des besoins plus particuliers que les autres. (Annie, éducatrice)

Mais comme j'ai pas eu besoin de faire de démarches... pour moi, oui, c'est un enfant qui a été adopté, qui vient d'un autre pays, qui a eu à connaître une nouvelle famille. Il a eu beaucoup de rattrapage à faire, en peu de temps, par rapport à son... à son développement, mais je... je... je... je vois pas du tout de différence avec les autres enfants. La même chose, vraiment, que... que pour tout autre enfant. (Marielle, éducatrice)

(...) parce qu'elle s'est tellement intégrée avec le groupe là, que tu vois pas de différence avec elle, tu vois pas de différence du tout avec les autres. (Nicole, éducatrice)

3.8.2 Il est possible qu'il soit différent mais il doit être traité comme les autres

Pour nuancer, certaines éducatrices font état d'une différence au niveau du vécu de l'enfant adopté toutefois, les attentes envers eux demeurent les mêmes, malgré qu'elles leurs accordent un peu plus de temps pour atteindre les objectifs.

Ben, d'être plus patient, c'est sûr que tu peux pas arriver pis dire, ben du jour au lendemain : « bon t'as 3 ans, tu dois agir de telle façon ». Sauf que tu les amènes vers l'autonomie, les activités, tu commences un petit peu plus bas de l'échelle, mais tu remontes. (Sylvie, éducatrice)

Il partait de loin, parce que c'est certain qu'en 9 mois de développement, il y a beaucoup de choses qui ont pas été fait nécessairement dans son développement qui, il a du temps à reprendre, certaines choses à son rythme, mais ça s'est bien fait. (Marielle, éducatrice)

Bien qu'ils soient conscients qu'il existe une différence au niveau du vécu de leur enfant, le désir des parents que leur enfant ne soit pas stigmatisé, qu'il soit un enfant comme tous les autres est d'importance égale.

Je pense que quand elle est dans sa vie de groupe, j'pense qu'il faut qu'on la traite comme les autres, pis qu'on... on lui transmette qu'on a les mêmes attentes que pour les autres enfants. T'sais elle a pas d'affaire à avoir des passe-droits, ou des choses qu'on a moins d'attente envers elle, qu'envers un autre enfant. T'sais si elle s'empiffre en mangeant, c'est pas plus acceptable pour elle que pour les petits québécois. Par contre, j'pense que comme une ouverture peut-être plus, pour l'intégration dans le service de garde (...) pis

une certaine, aussi, compréhension que l'enfant n'a pas passé nécessairement par le même parcours, pis un respect de la différence j'dirais, parce que Sophie est différente des autres enfants là, physiquement. (Katie, parent)

(...) j pense qu'ils devraient être traités comme les autres. Parce que dans l'fond, dans le milieu de garde, moi la façon j'le vois... c'est qu'ils peuvent peut-être pas être traités comme les autres par les parents, parce qu'ils ont... ils vivent des choses que les autres enfants ont pas vécu, mais dans le milieu de garde, peut-être de garder plus un œil sur des petites réactions qu'on... pis d'en parler aux parents, mais pas que eux interviennent différemment. (Josée, parent)

J'serais curieuse de voir comme parents d'enfants adoptifs, par rapport aux parents québécois, nous autres on a l'impression qu'on est hyper protecteur, que l'entrée en garderie c'est très, très, très gros pour nous autres (...) on vit toujours comme parent adoptif entre les deux, entre... comme la propreté, on est toujours entre les deux, dire: « ben a veux pas être propre, pis est capable d'être propre ». Pis t'sais, on est toujours entre les deux, entre avoir des attentes pour un enfant de son âge, versus dire: « ben elle a quand même vécu l'adoption ». (Katie, parent)

3.8.3 La différence existe, on ne peut l'ignorer

L'expérience de vie et l'adversité dans laquelle a vécu l'enfant adopté de l'international en fait, pour ces parents, un enfant indéniablement différent. Les interventions de l'éducatrice de même que les leurs doivent tenir compte du fait que cet enfant a des besoins particuliers, qu'ils soient visibles à l'œil nu ou non et dont il faut tenir compte.

J'ai souvent entendu: « tu l'élèves comme un autre enfant » tout ça, j'crois pas à ça. Faut vraiment le vivre pour le comprendre. Au début, j'me disais: « je l'élève de la même façon que ma fille, mais avec une sensibilité différente à ses réactions ». Pis je... j'pense que les éducatrices doivent avoir ça aussi. T'as pas l'choix, parce que t'es face à un enfant qui a manqué de tout, pis qui a toujours... qui dans son petit inconscient, dans son petit cerveau, il a pensé... il a pensé peut-être qu'il allait mourir. Fait que cet enfant-là, il peut pas... il peut pas réagir de la même façon que... qu'un autre, en tout cas, ça, c'est mon opinion. (Carole, parent)

J'ai trouvé ça bien qu'au début, t'sais elle soit pas trop stricte là : « c'est de même, ça marche de même! » (...) elle me le disait: « j'attends un peu, t'sais, j'avais voir » c'est pour ça j'vous dis, j'la sentais couvée. C'est... c'est... elle peut pas la traiter comme une autre enfant, c'est impossible. (Claire, parent)

Elle est pas stigmatisée (...) elle est pas à part des autres, elle a pas un traitement de faveur, elle doit respecter les consignes, a doit obéir comme les autres mais, en même temps il y a une sensibilité. Je pense que quand ils interviennent auprès d'elle, eux aussi ont ça en tête, pis ça teinte en fait leurs interventions. (Nathalie, parent)

Les éducatrices qui partagent l'opinion de la différence ont toutes une expérience personnelle de l'adoption. Conscientes des effets de l'institutionnalisation, elles sont prêtes à modifier et à remettre en question leurs interventions pour mieux répondre aux besoins de l'enfant.

(...) aussi peut-être le fait qu'on ait plus d'informations là-dessus, qu'on soit plus ouverts à regarder leurs particularités, à tolérer des... des situations d'exceptions. (Martine, éducatrice)

J'la rassurais parce que le moment du repas était... était... inquiétant pour elle, alors c'est des petits aménagements qu'on peut faire en fonction de... de leurs particularités. (Marielle, éducatrice)

Mais, dans son besoin à lui, particulier, comme tous les autres enfants, oui! Il faut faire attention à certaines choses. (...) la façon peut-être qu'on intervient, pour pas l'insécuriser encore plus, pour qui sente... mais pas de privilège comme tel. (Mélanie, éducatrice)

(...) on est là pour répondre, c'est... il est... l'enfant est unique. Lucas dans... son cheminement à lui, il a... les six autres ont pas connu un abandon. T'sais, multiples personnes... Est-ce que il a été laissé dans son lit toute la journée? Est-ce qu'il était stimulé? Qu'est-ce qu'il faisait? Qu'est-ce que... ? (Mélanie, éducatrice)

Tous les enfants peuvent être traités différemment quand le besoin est là. Fait que, qu'un enfant adopté de l'adoption internationale qui aurait un besoin particulier ou que le parent aurait besoin de partager de l'information, pour qu'on en vienne à le traiter différemment, j'le ferais. (Stéphanie, éducatrice)

Alors on discute toujours voir qu'elle est l'adaptation qu'on peut faire pour pas créer... ni des... des... du chouchoutisme, j'sais pas comment dire ça ni tomber là-dedans, ni dans l'ignorance de besoins qui sont... qui sont... qui sont réels qui valent la peine. (Martine, éducatrice)

Oui, de donner quand même certains privilèges si on veut, en tout cas, de répondre à des besoins qui enfin, rentrent pas en conflit. Comme son toutou, on a été beaucoup plus tolérant pour elle que pour un autre enfant, parce qu'on sentait comment c'était important pour elle, que c'était rassurant. (Martine, éducatrice)

3.8.4 Tous les enfants sont différents

Pour certains parents comme pour certaines éducatrices, tous les enfants présentent des caractéristiques, des histoires de vie et des besoins différents. L'enfant adopté, au même titre que les autres enfants, présente parfois des besoins particuliers :

Je sens souvent que je suis pris entre justement, que je veux pas qu'on passe notre temps à dire que nos enfants sont différents. J'essaie le plus possible de... d'y aller dans le sens de... de ce que les autres font. Quand je sens qu'il y a un besoin particulier, j'ai plus moi, tendance à le mettre au niveau de MON enfant, plutôt qu'à le mettre au niveau de son... son statut là. Moi je vais dire que MA fille n'aime pas quand il y a du bruit autour d'elle, n'aime pas quand on court en arrière d'elle, elle a peur, donc j'vais plus le dire comme ça. (...) je le mets pas de l'avant en m'disant: « moi, ma fille elle a des besoins particuliers », je le mets de l'avant en m'disant: « ben si elle est insécure au moment où tu quittes, peux-tu juste... on peut peut-être essayer ça? ». (Carmen, parent)

J'pense que c'est un enfant comme tous les autres qui a ses... qu'il faut prendre conscience de c'est... c'est... c'est quoi son besoin à lui. Mais comme l'enfant biologique qui aurait une problématique X. Fait que moi, j'pense pas que c'est... qu'il faut porter une attention particulière. J'pense vraiment que... que c'est selon le besoin de l'enfant là, peu importe adopté ou... ou biologique là. (Brigitte, parent)

Moi j'pense qu'il faut pas être traités différemment, pis de toute façon, que ce soit un enfant bio ou un enfant adopté, il y a des... il y en a qui ont des choses particulières. (Thérèse, parent)

Que ce soit un enfant en adoption ou... chaque enfant a leurs besoins particuliers, on se le cachera pas, chacun est différent. Un a des... ils ont pas toutes les mêmes aptitudes, la capacité non plus d'apprentissage. (Marielle, éducatrice)

J'ai... moi je me dis que chaque enfant a ses besoins... leurs intérêts et tout, puis chaque enfant est unique donc pour moi un enfant c'est comme un autre. Je l'accepte facilement. Chaque éducatrice, si le moins t'es ouverte, t'es réceptive puis... t'as une sensibilité à chaque enfant, je pense que t'es capable de les cerner, puis d'être objective puis de travailler avec l'enfant... pour être le mieux possible pour lui. (Hélène, éducatrice)

3.8.5 Une question d'ethnie et de langue

La différence de l'enfant adopté se résume pour certains parents et éducatrices à une affaire d'ethnie et de langue. Le vécu d'adoption avec tout ce qu'il suppose, est occulté pour faire place à l'apprentissage du français et à la normalisation des différences au niveau de la couleur de la peau ou de la forme des yeux dans un Québec multiculturel, où beaucoup d'enfants qui fréquentent la garderie ne sont pas d'origine québécoise.

C'était un enfant... qui avait juste besoin d'apprendre à parler français! (Sylvie, éducatrice)

Oui c'est ça, comme de la même façon que j'ai un ami qui vient de l'Afrique, une de ex-Yougoslavie, un du Maroc, alors ils viennent tous d'endroits différents, pis elle, elle vient d'un endroit différent aussi, mais c'est dans une culture plus québécoise. (Johanne, éducatrice)

(...) j'ai même fait des ateliers pour l'international. J'ai pris des livres, j'ai pris des... des... des exemples, on s'est fabriqué des poupées en carton du Portugal, de l'Espagne, de l'Italie, de la Chine, même le Japon. Moi je me suis trouvée des images pour montrer qui avait pas juste nous au Québec finalement. Pis internet, vous savez on peut entendre de toutes les langues pis les films on peut les mettre en espagnol puis finalement, c'est comme ça qu'elle a réussi à se faire aussi une place. (Sylvie, éducatrice)

(...) on a tous les yeux différents, on a tous... il y en a qui sont plus... ils ont la peau plus blanche, il y en a qui ont naturellement la peau plus foncée c'est aussi simple que ça, la différence là. (Brigitte, parent)

3.9 Comportements particuliers

Les parents et les éducatrices rapportent certains comportements récurrents chez les enfants, qui s'apparentent à des comportements de contrôle, à de fortes réactions au changement, à des crises de colère, au conformisme, à une grande autonomie ainsi qu'à un rôle d'observateur plutôt qu'à un rôle d'instigateur. Bien que tous les enfants ne présentent pas la totalité de ces comportements, plusieurs d'entre eux en manifestent au moins un.

3.9.1 Le contrôle

Les enfants manifestent le désir de contrôler leur environnement et toute dérogation conduit à des comportements d'opposition ou de colère.

(...) il veut tout contrôler tout le monde et à la maison c'était un peu pénible parce que tout était sujet à crises et à oppositions, et à la garderie ça fonctionnait super bien. Fait que moi j'me suis dit: « je vais aller consulter parce que je trouve qu'il est sur-adapté à la garderie et désadapté à la maison » et ça c'est un peu le classique. (Maryse, parent)

J'arrive trop tôt, est pas contente ben a veut rester quelques minutes encore, fait que je jase avec l'éducatrice, pis elle reste un peu, pis à un moment donné je dis: « viens ». C'est encore du contrôle dans le fond là... (Thérèse, parent)

(...) comme à table, on sait pas pourquoi, nous avant les repas on leur met un peu d'eau, et elle a fait toute une histoire parce qu'elle en voulait vraiment très peu d'eau, et quand on lui donne très peu d'eau elle va en redemander 2 ou 3 fois, mais elle tient à en avoir juste un peu. Alors, si elle arrive à la table pis qui avait juste ça, un p'tit peu trop d'eau, ça provoquait une colère épouvantable parce qu'elle disait: « moi j'en veux juste un peu » (...) c'est une sorte de contrôle... (Martine, éducatrice)

3.9.2 Les réactions au changement

En lien avec les comportements de contrôle, l'enfant réagit de différentes façons aux changements imposés dans sa routine. Il peut s'agir d'un simple rappel à l'éducatrice mais l'enfant peut aussi réagir fortement par des pleurs ou des comportements d'opposition lors d'un accroc mineur à sa routine.

Maman elle est tombée malade dans les 2 dernières semaines, et là, Lucas ici ne fonctionnait plus du tout, ni dans les règles de vie, ni dans c'que j'lui demandais. Lucas c'est facile, tu dis: « Lucas, vient on va aller changer ta couche ». Il n'y avait plus rien qui fonctionnait, il rangeait plus les jouets, il boudait souvent, j'pouvais pas lui parler. Et à un moment donné c'est papa qui venait, parce que là, c'est... la routine avec maman elle était complètement brisée. (Mélanie, éducatrice)

(...) les routines, elle adore beaucoup les routines, c'est si j'vas déroger d'une routine: « ah ! Annie, on a oublié le dé de chanson ce matin! ». (Annie, éducatrice)

Les changements, c'est une autre particularité oui, c'est ça, au niveau de la routine. (...) puis, dès que elle a eu d'absences, vacances, maladies, plusieurs jours sans venir, spéciales, en revenant c'était... c'était à refaire. (Martine, éducatrice)

Quand c'est moi, c'est parce que Mathieu il est très dans ses habitudes et comme c'est généralement plutôt son père qui l'amène et le ramène, parce que c'est sur son chemin... quand j'arrive... il est content après il y a comme un... un recul... en disant, mais normalement c'est mon papa donc, c'est même arrivé qu'il me fasse comme... la grande, les grandes pleurs parce que là ça contrariait ses habitudes... (Maryse, parent)

3.9.3 Les crises

Les crises, parfois impressionnantes, semblent être la manifestation de la perte de contrôle de leur environnement, une opposition bruyante pour signifier leur désaccord.

Parfois oui c'est démesuré, tout dépendant c'est quoi le non, c'est quoi l'opposition, pis c'est qu'est-ce qui a envie aussi... parfois ça peut être

quelques secondes, c'est gros pis ça termine, d'autre fois ça peut être un p'tit peu plus long, (...) il va être un peu désemparé, dans le sens que là, il va lever la tête puis il va crier de toutes ses forces, il va venir rouge... donc là, y'a pas moyen de parler, il a besoin de faire sa crise et de s'exprimer... (Hélène, parent)

C'est une enfant aussi qui faisait beaucoup au début de... de... de crises de colère importantes... Il y en avait beaucoup, elle a beaucoup de p'tits détails, si un p'tit détail la dérange elle est incapable de le demander, elle était tout de suite envahie par ça. (...) alors on disait: « bon les amis c'est l'heure d'enlever ses souliers » et là, elle essayait un peu, pis ça fonctionnait pas, alors tout de suite elle devenait dans... dans une colère terrible, elle pleurait beaucoup, beaucoup, elle criait à l'occasion. (Martine, éducatrice)

Quand elle est pas comprise là... si j'regarde septembre, octobre, c'était un lion là, c'était vraiment ça là. T'sais, tu vois là qu'est... qu'est colérique un peu là, mais elle pousse pas, mais est... est... est paniquée là, elle va crier fort là, un son... elle sort d'elle là, quand est fâchée. (Stéphanie, éducatrice)

Lucas, lui, c'est un boudeur, c'est notre petit caliméro qu'on l'appelle. C'est un boudeur, donc, si il est fâché: « ouaaaa! », pis il part, pis les petites épaules comme ça, pis le pouce dans bouche, pis il est pas content, fait que il va bouder, il va faire ça à la garderie aussi. Il tape aussi, ça, c'est quelque chose qu'on travaille là, mais... à 2 ans! (Carole, parent)

3.9.4 Le conformisme

Les parents parlent d'enfants qui se conforment, qui suivent le groupe sans questionner. Avec une connotation plutôt négative, les parents y voient un effort pour se faire accepter, l'enfant est plutôt animé par un désir de plaire à l'adulte pour mériter sa place dans le groupe.

(...) c'est comme si il avait récupéré les bons vieux réflexes c'est-à-dire moi c'est l'impression que j'ai eu, il a vécu 19 mois dans... en institution avec des grands groupes, pis en Chine je sais pas comment l'expliquer mais la discipline, c'est extrêmement important fait que tu suis le groupe, il y a pas d'écart possible. Donc, c'est pour ça que je trouve que des fois, il a un côté sur-adapté là. C'est-à-dire qu'il est très obéissant. (Maryse, parent)

Mais elle a embarqué tout de suite dans le moule là Anna, c'est un enfant qui a embarqué facilement dans le moule. C'est pas un enfant qui est très rebelle, c'est un enfant, c'est une mini éducatrice. (Thérèse, parent)

(...) peut-être que c'est un trait de caractère, on lui a même souligné, elle est plus un p'tit peu suiveuse que meneuse si tout le monde va s'asseoir, elle va aller s'asseoir comme tout le monde, si tout le monde mange des épinards a dit: « ah! J'vas manger des épinards ». (Marcel, parent)

Sophie c'est un peu une... j'allais dire une suiveuse là, elle va voir les autres courir pis a va partir courir avec eux autres. (...) elle aime pas déplaire, mais j'dirais elle fera pas des affaires extraordinaires pour plaire à l'adulte, mais elle va vérifier si elle a l'approbation avant de faire quelque chose. (Katie, parent)

Caroline est très sensible aux remarques, aux rejets, si on lui dit: « Caroline touche pas à ça c'est dangereux », est extrêmement sensible. Elle, ce qu'elle entend c'est: «j'ai pas fait correct ». Est très performante, gros sentiment de performance faut faire attention, elle veut être la meilleure dans tout pour mériter là, cette amour-là. (Nathalie, parent)

Quant à elles, les éducatrices en parlent en termes d'enfants qui connaissent les limites, qui respectent les règles, savent ce qu'on attend d'eux et ne dérogent pas du cadre pour ne pas être réprimandés.

J'pourrais dire que elle est droite dans le sens que, elle va voir quelque chose qui est pas dans la routine des choses, de la bataille, pis elle va venir tout de suite, (...) elle va vraiment être droite qui fait que, c'est agréable d'avoir un enfant comme ça dans son local. (...) puis sa droiture, ça c'est... ça m'impressionne d'un enfant de 5 an. Qui, des fois... des fois c'est comme une mini adulte, une mini adulte qui fait que t'entends ça d'un enfant de 5 ans tu fais comme « hein! ». C'est... c'est impressionnant... (Annie, éducatrice)

(...) c'est sûr que c'est une petite enfant insécure... dans le sens où elle garde beaucoup ses émotions, elle veut tout faire parfaitement parce qu'elle veut pas se faire... elle aime pas les reproches, elle aime pas qu'on lui dise non, pis si on intervient avec elle, des fois je vois que ça la touche. Oui, elle se retient, elle va se retirer, pis là j'vas voir que t'sais, ses yeux vont venir... mais moi j'trouve ça juste spécial, dans le sens où elle se retient beaucoup, elle a de la difficulté à faire part de ses émotions. J'trouve que dans ce groupe d'âge-là, quand que les enfants sont en crise ou sont pas contents...

on l'sait! Elle c'est plus... plus contrôlé, plus retenu, on dirait qu'elle aimait pas ça montrer qu'elle avait de la peine, que... (Pauline, éducatrice)

(...) sait exactement où sont les limites, c'est ce que je dirais. Sait exactement où arrêter, ou quand... quand arrêter... c'est ça. (Johanne, éducatrice)

Tous les moments de routine. Ça, pour elle, elle les connaît, elle sait ce que j'attends d'elle. Il y a... ça, ça va très très bien, ça coule là, vraiment! (...) est réservée, pis est à ses petites affaires. (...) elle sait toujours sont où les limites. (Stéphanie, éducatrice)

Moi j'ai jamais eu aucun problème avec cette enfant-là, c'est un enfant très facile, elle socialise bien, elle écoute bien les consignes, elle répond bien à ce qu'on lui demande. (Monique, éducatrice)

3.9.5 L'autonomie

L'enfant est capable de répondre à ses propres besoins lorsqu'il s'agit de la routine d'hygiène personnelle ou d'alimentation. Il est fier de son autonomie et ne souhaite pas l'intervention de l'adulte.

Oui, oui très bien, il s'habille, il se déshabille tout seul. Au niveau de lavage des mains, de l'habillage, il est très autonome. Au début je trouvais... qu'il était... il était plus vieux aussi un p'tit peu, on voyait dans ses interactions qu'il était plus mature. (Hélène, éducatrice)

C'est un enfant qui... toutes ses besoins corporels à elle-même sont comblés par elle-même. Elle va avoir besoin de mon aide pour des petites choses, mais le plus possible elle s'arrange. (Stéphanie, éducatrice)

C'est un enfant qui est très, très indépendant. C'est... je sais pas si c'est par rapport à son passé? Ça, c'est... un questionnement que j'ai toujours en tête. Est-ce que c'est par rapport à son passé ou c'est par rapport à elle-même, qu'est-ce qu'elle est comme enfant ? (Stéphanie, éducatrice)

Parce qu'elle a été vite débrouillarde, pis à s'attacher toute seule là t'sais, très très débrouillarde. (Louise, parent)

Il mange très bien, il est très autonome Mathieu, là. C'est un enfant qui a besoin de s'affirmer, pis... un désir d'autonomie très intense, donc, il mange tout seul, il boit tout seul. (Carole, parent)

3.9.6 L'observation

L'observation des autres enfants, sans interaction, semble être un trait commun. Sans se retirer à l'écart du groupe, les enfants préfèrent participer de loin en regardant, en souriant au jeu des autres sans y prendre part activement.

Elle est observatrice, et même parfois elle voit les enfants jouer pis est assis pis a ri, alors ça l'amuse. (...) c'est une petite fille très particulière, dans le sens qu'elle est très calme et très observatrice, elle bouge peu. (Martine, éducatrice)

Ça lui prend du temps, elle est réservée, elle regarde, c'est une observatrice. (Johanne, éducatrice)

Ça va, il s'approche des autres enfants, il les regarde. (Mélanie, éducatrice)

Parce que moi quand je revenais là, au début là, elle était toujours en train de regarder les autres. Elle... elle était toujours en train d'observer ce qui se passait, elle bougeait presque pas, des fois j'arrivais dehors, elle était debout devant le module, pis elle regardait les autres enfants. (Carmen, parent)

3.10 Intervenir auprès de l'enfant en crise

Il est question du retrait, une intervention qui consiste à retirer l'enfant du groupe pour soit le punir, soit pour attendre qu'il se calme. Les parents et les éducatrices formées à l'adoption internationale qui en ont fait l'expérience se disent d'avis qu'il faut éviter ce type d'intervention, qui ne convient pas aux enfants adoptés. Une formule gagnante consiste plutôt à retirer l'enfant de l'activité tout en demeurant près de lui.

Eux quand l'enfant fait une crise ils font du timeout donc, ils prennent l'enfant pis ils le mettent dans une salle à part sur une petite chaise, et là c'est « calme-toi! Pis quand t'auras fini de te calmer là on va se parler » et ça nous on n'a jamais fait ça avec notre fille. Compte tenu de l'expérience pis du très sensible... (...) donc maintenant, ça arrive pas souvent, c'est pas un enfant colérique... mais quand ça arrive ils font du time in. Ils restent avec elle là jusqu'à temps qu'elle se calme là. Donc ils la mettent en retrait... mais ils l'isolent pas, elle reste pas toute seule. (Nathalie, parent)

(...) à un moment donné, c'est sûr qu'il va avoir à aller en réflexion, ou à être puni parce qu'il va faire des niaiseries. Ben de... de l'accompagner là-dedans, pas de le laisser tout seul dans un coin, parce que Lucas là, pour lui c'est un abandon d'être tout seul dans un coin. (Carole, parent)

Et ce qu'il accepte vraiment pas, je l'ai mis une fois en retrait. (...) vraiment, il a tellement... il a vraiment mal réagi. Il s'est mis à crier, il s'est... il s'est levé, j'ai dit: « non! Lucas, Mélanie elle veut que tu restes assis ». Il voulait pas, il pleurait, il suçait son pouce, il voulait pas, il voulait pas du tout, du tout, du tout, du tout. Ah! j'me dis: « est-ce qu'il faut que j'me pose toujours la question, à savoir, si je l'insécurise plus qu'un autre enfant en faisant telle intervention? ». Ça, ce soir-là, quand j'ai vu sa réaction là, j'me disais: « Ah non! Là c'est sûr que mon intervention était pas du tout appropriée pour lui ». (Mélanie, éducatrice)

J pense que une chose qui serait pas profitable, ce serait de l'amener dans une autre pièce. Vraiment, où ils nous voient plus, c'est pas quelque chose qu'on fait avec les autres non plus particulièrement, je le ferais pas avec ces enfants-là. C'est un retrait... un retrait de quelque... quelque... quelque pieds j'veux dire, mais vraiment dans la même... Mais je trouve que pour des enfants adoptés c'est particulièrement insécurisant là. On la plaçait sur une petite chaise, un peu... dans le local mais un p'tit peu à l'écart. (Martine, éducatrice)

3.11 Nouvelles perspectives pour l'éducatrice

Cette section porte sur le désir des éducatrices de parfaire leurs connaissances sur l'adoption internationale, sur l'opinion des parents quant à la qualité de la formation actuelle des éducatrices et du besoin d'une formation spécifique à l'enfant adopté en garderie.

3.11.1 Désir d'en savoir plus et formation

Suite à ce premier contact avec un enfant de l'adoption internationale dans leur groupe, la majorité des éducatrices (67%) ne souhaite pas s'informer davantage, ni suivre de formation spécifique à l'intervention auprès des enfants adoptés. Le fait que les enfants se soient, à leur avis, bien ajustés aux exigences de la garderie, en est la raison principale.

Non, parce que j'peux pas dire que Marie elle est un... peut-être que si ça avait été un enfant avec des troubles, avec beaucoup de troubles, peut-être que ça m'aurait cherché, j'aurais cherché à aller plus loin mais Marie elle a pas... j'peux pas dire qu'elle a un trouble en particulier, fait que j'cherche pas à aller... à aller plus loin non plus. (Annie, éducatrice)

Oui, comme j'vous dis, parce que c'est pas un enfant qui... oui, qui était difficile, elle était facile, très autonome, t'sais j'veux dire j'avais pas besoin d'aller chercher plein d'outils parce que... ça allait vraiment bien. (Pauline, éducatrice)

Non, non, parce que c'est pas un... l'enfant va bien. Donc... j'ai pas besoin de comprendre, t'sais, de chercher à comprendre ou de d'analyser des choses, ça va bien. (Johanne, éducatrice)

Non, j'pense pas. C'est peut-être... ben, si il y avait eu une difficulté avec elle, oui, mais il y en a pas de difficulté, donc j'vois pas... (Suzanne, éducatrice)

(...) c'est sûr que d'un enfant à un autre on sait jamais comment ça peut d'être. Si j'verrais que j'en aurais de besoin parce que j'ai un enfant qui... qui a vraiment besoin de beaucoup, ben peut-être que oui j'serais intéressée, mais ç'a tellement bien été que... (Monique, éducatrice)

Les éducatrices qui se sont dites intéressées par une formation spécifique en éducation auprès de l'enfant adopté (33%), ont toutes déjà des connaissances élargies sur le sujet par des lectures ou par une expérience personnelle de l'adoption.

(...) puis, peut-être des futures formations... qui seraient intéressantes là. (Hélène, éducatrice)

Oui, et puis moi pour mes propres enfants, j'étais allée à pas mal toutes les conférences qui étaient données par Johanne Lemieux. (Martine, éducatrice)

C'est sûr que j'irais! Et c'est pour ça que je suis sensible comme ça, parce que j'ai été adoptée aussi... (Mélanie, éducatrice)

3.11.2 L'avis des parents sur le besoin d'une formation en adoption internationale

Unanimement et contrairement à la majorité des éducatrices, les parents sont d'avis qu'elles ont besoin d'être formées ou sensibilisées aux besoins, aux réactions possibles, à la réalité ainsi qu'aux défis de développement chez les enfants de l'adoption internationale en garderie. Selon eux, cette formation est importante pour le bien-être des enfants et doit être obligatoire.

Oui, oui ! Il y a sûrement quelque chose à faire mais, je sais que ce serait mieux si... si ces gens-là savaient un peu plus le cas, quoique notre... le cas de Marie c'était pas... c'était pas si... si compliqué mais si... si il y a un problème, qu'est-ce... j pense qu'ils sont pas outillés pour faire face à ça. C'est souhaitable qu'elle en sache plus oui. (Louise, parent)

Comment tu... tu peux comprendre un enfant qui... qui est en crise parce qu'il a peur que tu... tu t'en aille, pis tout ça, alors que t'as pas lu là-dessus. Il faut absolument qu'il y ait un volet là-dessus, parce que c'est... t'sais des réactions... fait que oui, il faudrait que les éducatrices soient mieux formées, ça c'est sûr ! (Carole, parent)

Moi j pense que oui, mais au niveau de la réalité des... des enfants adoptés. J pense qu'ils ont pas de formation pantoute là. Je sais pas si ils ont dans leurs cours une approche de l'adoption, un petit volet, un petit volet adoption, j'ai aucune idée de leur niveau à l'université ou si ils font un DEC, je sais pas si ils ont une partie qui parle de l'adoption parce que on le ressent pas en tout cas, là, en tout cas... non ! Non ! (Denis, parent)

J'dirais que oui, là-dessus. J pense que ça serait... oui, des retards de développement, des choses comme ça, j pense que ça serait très, très, très important que... oui, qu'elles aient une formation. Mais j pense que ça devrait être des formations de base pour ça, que moi j'vois pas nécessairement de dire: « est-ce qu'ils ont l'intérêt? », j pense que ça doit être. (Brigitte, parent)

J pense pas qu'elle a besoin de suivre un cours là de 45 heures, 45 crédits sur l'adoption, mais j pense que c'est un peu à nous en tant que parents de... ben, surtout peut-être en milieu familial. T'sais, j'sais que les CPE engagé peut-être des gens avec un peu plus de formation là. (Claire, parent)

Souvent on nous dit: « ben, le développement il est toujours un peu plus tard ». Donc, exemple le langage, elle commence à... à parler plus, mais

c'est lent là... Fait que, ça serait peut-être des choses à sensibiliser, que ça peut être une réalité comme enfant adopté que t'as plus de défis, t'as plus de... ben, c'est ça, là ! Donc, je sais pas si ils en tiennent compte un peu dans leurs évaluations aussi là. (Anne, parent)

3.11.3 L'avis des parents sur la formation générale des éducatrices

Les exigences au niveau de la formation des éducatrices varient en fonction du milieu dans lequel elles désirent évoluer. L'échantillon est représentatif de cette situation, où la majorité des éducatrices en CPE possèdent un diplôme d'études collégiales (DEC), les éducatrices du milieu familial ont une attestation d'études collégiales (AEC), un DEC ou une formation de 45 heures visant à porter le titre de responsable de service de garde. Dix éducatrices sur douze ont suivi un cours en formation continue au cours des derniers six mois. La plupart des parents jugent la formation générale de leur éducatrice adéquate toutefois, certains avouent ne pas connaître leur degré de formation ou ne pas se sentir apte à en juger.

On est pas très... au courant de ça, ça j'le sais pas vraiment qu'elles... je pense qu'ils sont tous accrédités, puis... c'est pas trop mon domaine, je... mais j'pense... j'pense qu'elles le sont toutes mais... j'pas... Chus pas très au courant. (Nathalie, parent)

(...) ils étaient assez, j'dirais... j'peux pas dire qualifiés parce que j'peux pas mesurer ça, mais à l'aise avec ça, pis ils nous ont même pas mal aidé dans certains cas... (Marcel, parent)

J'peux pas... j'peux pas juger de ça. (Réjean, parent)

Elles ont... elles ont toutes... elles ont toutes suivi leur cours... c'est quoi, c'est un... Oui, c'est un DEC hein! Oui. Elles ont ça, par contre il y en avait... j'pense qui en a qui l'ont pas encore, mais ça c'est normal aussi là. (Carole, parent)

On connaît pas vraiment leur formation. Oui ça, on l'sait pas! On l'sait pas trop! J'sais que des fois, Marielle, a m'disais: « Ah ! J'suis allée à une formation » mais... on n'est pas plus au courant que ça là. (Brigitte, parent)

3.12 Éléments de satisfaction des parents

Les parents se disent totalement satisfaits du milieu de garde de leur enfant à 92% soit, 11 parents sur 12 (1 répondant plus ou moins satisfait). Leur satisfaction passe par trois critères : 1) le fait qu'il s'agisse d'un milieu déjà connu, 2) l'habileté du milieu à rencontrer les exigences des parents selon qu'ils ont choisi le milieu familial ou le CPE et 3) le fait qu'on y reconnaisse les besoins spécifiques des enfants et des parents de l'adoption internationale.

3.12.1 Un milieu connu

Pour cinq parents, le choix du milieu de garde s'est imposé parce qu'un enfant aîné y est déjà allé, ce qui ajoute à la sécurité d'envoyer son enfant dans un milieu connu. Pour les autres, connaître les gens qui vont s'occuper de son enfant ou obtenir de solides références a produit le même effet sur la sécurité des parents.

(...) mais en fait ma fille était déjà allée donc, on était en terrain connu...on connaissait les éducateurs, l'équipe etc. et puis il avait sa place réservée depuis trois ans ! (Maryse, parent)

Ma première fille est venue ici aussi. (Réjean, parent)

Moi, c'est pour ça que j'ai dit oui, parce que moi ma... ma grande est venue ici, pis pour moi c'était parfait là. En plus que la p'tite quand elle rentre, elle voit des photos de sa sœur sur les murs, les gens la connaissent, connaissent la grande sœur, ça, pour moi c'est idéal là, c'était l'idéal. (Carmen, parent)

En fait, c'est que le CPE appartient à mon oncle et à ma tante donc, c'était plus facile pour nous, (...) je le connais depuis toujours, je connais leur philosophie, comme ils sont eux-mêmes parents d'enfants venant de Chine, on se sentait à l'aise. (Nathalie, parent)

Ben oui! C'est sûr! Parce que les directrices, j'les connais toutes. (Carole, parent)

3.12.2 Répondre aux exigences de base du type de milieu

Les parents ont fait le choix d'un type milieu pour ce qu'il avait à leur offrir de particulier et lorsque les attentes sont rencontrées, en termes d'ambiance familiale, de programme éducatif ou de stabilité du personnel, les parents sont fiers et satisfaits du choix qu'ils ont fait pour leur enfant.

C'est un milieu qui nous convient là, c'est un petit milieu, le multi-âges là, pas d'éducateur qui est en rotation, le fait que ça soit des petits groupes, ça nous convenait parfaitement. (Nathalie, parent)

T'sais, c'est ça que je cherchais un peu pour ma fille, je voulais qu'elle soit entourée là de... j'avais pas besoin qu'ils lui apprennent ses chiffres pis ses lettres, pis j voulais juste qu'elle soit bien. C'est juste ça que je voulais, pis c'est ça qu'elle a. Mais de toute façon, ce que je voulais c'est que... j'voulais vraiment qu'elle soit couvée, pis c'est ça... c'est ça que la gardienne fait. (...) j'ai l'impression que c'est le côté affectif qui prime présentement chez Laura. Elle a vraiment besoin de... d'être entourée, rassurée, aimée, fait que j'me dis, c'est ça qu'elle fait pis, c'est pour ça que j'la paye. Il lui fait un gros câlin, pis j'me dis: « Ah ! » t'sais, j'me dis c'est vraiment pour ça que je l'ai envoyée là. (Claire, parent)

C'est bon cette garderie-là sont... sont très stables. (Louise, parent)

Je suis hyper satisfaite du programme ici! (Carmen, parent)

Mais nous on aimait bien le CPE, notre fils est allé là pis (...) on trouvait pour nous, il y avait plus de contraintes peut-être au niveau familial parce que c'est une personne, oui, c'est tout le temps la même personne qui garde l'enfant, mais le jour où elle est malade, le jour où elle prend des vacances, etc. Ben, il y a plus personne pour la garder que là, pour nous, c'est vrai c'est plus pratique, on arrive un peu quand on veut, on peut aller la chercher quand on veut pis, il y a toujours une éducatrice qui est là et qui est capable de répondre un peu à nos besoins, etc. Donc, on trouvait ça plus pratique pour nous. (Denis, parent)

3.12.3 Respect de la spécificité de l'enfant adopté et de son parent

Les parents qui se sont exprimés sur le vécu particulier de leur enfant et qui ont fait des demandes spéciales aux éducatrices, apprécient que ces demandes soient respectées et que le personnel éducateur les soutienne dans leur rôle de parents.

Au niveau de l'accueil de l'enfant, de sa prise en charge, de sa spécificité d'adopté. En plus, lui, il avait une spécificité avec un besoin particulier donc, tout ça, ça été vraiment sans problème. Ils ont eu beaucoup d'ouverture au fait aussi que j'étais souvent chez eux au début, le premier mois, donc ça c'était très très bien. (Maryse, parent)

(...) je sens que c'est très correct et que je suis acceptée avec mon horaire, c'est moi qui décide. J'suis pas bousculée moi ici, j'ai toujours senti que le parent était très bien accueilli. (Carmen, parent)

Mélanie c'est une personne très sensible, pis... pis en particulier à l'enfant adopté. Elle a des connaissances que normalement une personne aurait pas. (...) elle sait des choses que d'autres éducatrices savent pas. Elle va... elle va réagir, elle va analyser les réactions de Lucas par rapport à son adoption, et non par rapport à l'ambiance générale! Fait que ça, ça pour ça, c'est extraordinaire pour moi. Parce que moi j'suis pas un bon échantillon, dans l'sens où mon éducatrice elle est extraordinaire, est hors normes. (Carole, parent)

Oui, oui, ça on a eu un super bel accueil sur les besoins spéciaux que notre fille pouvait avoir là. Ils sont sensibles aux besoins optimaux pis à l'épanouissement des enfants, pis ils sont à l'écoute des parents, des enfants, j'pense que c'est juste ça. (Nathalie, parent)

Le grand succès c'est par rapport à tout ce qui est le langage là. Pour Sophie ç'a été un gros défi, pis j'ai beaucoup apprécié Sylvie, qu'elle accepte la subvention, pis t'sais quand même qu'elle accepte qu'il y a quelqu'un d'autre qui vienne dans son milieu. (Katie, parent)

3.13 Éléments d'insatisfaction des parents

Bien que la satisfaction soit de 92% parmi les parents, plusieurs s'entendent pour dire que tout n'est pas parfait. Selon les parents, les éducatrices saisissent mal les enjeux d'intégrer un enfant adopté en garderie. Le manque de stabilité du personnel dans le cas des CPE et le manque de formation spécifique à l'adoption viennent aussi justifier et nuancer l'opinion parfois peu favorable des parents.

(...) elle insistait beaucoup pour qu'on mette Sophie propre pis je trouvais que moi j'me disais: « cou donc elle veut rien savoir, elle veut rien savoir là, on peut attendre un peu plus tard ». Pis... c'est ça, j'trouvais qu'a nous mettait un peu de pression par rapport à ça, c'est peut-être le seule... la seule fois où que j'ai moins senti qu'a comprenait le fait que Sophie avait été un enfant adopté, t'sais! (Katie, parent)

Ça, ça pourrait être une bonne idée, quand ils commencent un nouveau groupe ben, ils devraient peut-être lire chaque dossier, de chaque enfant, dans notre cas c'était important qu'elles le lisent. (Denis, parent)

Moi j'pense qu'on a traité Adèle un enfant comme toutes les autres là, je sais pas, moi j'vois pas qui font attention à ça, mais peut-être qu'ils y font attention, on l'voit pas pis, on l'sait pas là. (Anne, parent)

J'ai voulu présenter le protocole, en me disant: « bon, moi j'aimerais appliquer cette entrée... » et tout de suite, ce qui a été dit c'est: « nous autres là, protocole pas protocole là, enfant adopté pas adopté, c'est du pareil au même ». (Carmen, parent)

Thèmes	Résultats	Illustrations
Contexte antérieur à l'arrivée de l'enfant dans le groupe	<p>Connaissances limitées de la majorité des éducatrices (9) sur l'adoption internationale</p> <p>Aucune préparation spécifique pour les éducatrices (9) parce que l'enfant est adopté</p> <p>Aucune appréhension des éducatrices (9) par rapport à la venue d'un enfant de l'adoption internationale dans leur groupe</p>	<p><i>Colombie, pis la Chine, pis le Japon pis toute ça, il y a pas une place que c'est pareil, mais ça reste toujours un peu le même principe, que tu pars chercher l'enfant pis t'as des documents... (Stéphanie, éducatrice)</i></p> <p><i>C'est une préparation, mais c'est pas une préparation parce qu'elle était à l'adoption, mais juste par sa personnalité. (Johanne, éducatrice)</i></p> <p><i>(...) non, ça m'a... non parce que j'avais vu, j'la connaissais un p'tit peu de l'année dernière aussi, qui avait fait que je l'avais vue aller (...) on a essayé de s'adapter une et l'autre mais j'peux pas dire là.... (Annie, éducatrice)</i></p>
Appréhension des parents face à l'inscription en garderie de leur enfant	<p>L'instabilité du personnel est un enjeu majeur pour tous ceux qui ont inscrit leur enfant en CPE (8 incluant une garderie privée)</p> <p>Inquiétude des parents (9) face à la particularité de leur enfant et à la capacité du personnel éducateur d'en tenir compte</p> <p>Difficulté pour les parents (7) de confier l'enfant à quelqu'un d'autre</p>	<p><i>Oui, elle était près de moi, elle était... si c'était pas son éducatrice régulière parce qu'elle était en congé, là elle montrait encore plus de réticence, ou si c'était une nouvelle, ça c'était encore plus lourd. (...) je demandais toujours, si possible, d'avoir de la régularité dans le remplacement. (Thérèse, parent)</i></p> <p><i>Puis au début, j'étais un petit peu inquiète avant d'arriver dans le sens où je me disais: « bon! Enfant adopté à l'international, est-ce qu'ils vont savoir comment gérer des réactions possibles? ». (Maryse, parent)</i></p> <p><i>J'te dirais que ça pas été facile, quand on attend nos enfants longtemps, pis on va les porter à la garderie, c'est pas facile d'aller travailler là. (Thérèse, parent)</i></p>

<p>Premiers contacts</p>	<p>Raisons du placement en garderie : Retour au travail (58,3%) Une place s'est libérée (25%) Côté d'autres enfants (16,7%)</p> <p>Type de service : CPE (58%) (ce pourcentage inclut une garderie privée d'installation similaire) Milieu familial (42%) (incluant un CPE de 16 places, qui s'apparente davantage à un milieu familial).</p> <p>Mention de l'adoption de leur enfant par les parents (8)</p> <p>Offre d'information spécifique sur l'adoption par les parents (4)</p>	<p><i>On s'est aperçu que dans les centres commerciaux, elle était très attirée par les autres enfants... (Marcel, parent) Il a fallu nous aussi à un moment donné faire confiance parce qu'elle avait besoin de ça. (Nathalie, parent)</i></p> <p><i>Mais, j pense que si on avait eu à choisir on aurait pris le CPE pareil. Avoir eu une place en CPE ou mettons en milieu familial, j pense j'aurais pris... j'aurais pris le CPE. (Denis, parent)</i> <i>(...) moi j'étais vraiment contente qu'elle soit dans un milieu familial parce que c'est un enfant adopté. Parce que j'avais pas qu'a soit... pour moi un CPE ça ressemblait beaucoup plus à une institution (...). (Katie, parent)</i></p> <p><i>(...) je l'ai tout raconté à la gardienne t'sais, comprend là par où ma fille est passée, ça va peut-être te... ça l'explique pas tous les comportements, mais tu vas peut-être te dire: « j'ai du chemin à faire avant que cette enfant- là m'accepte ». (Claire, parent)</i></p> <p><i>Donc, moi j'ai apporté mes livres et l'éducatrice était très ouverte donc, elle les a lus, elle les a gardés pendant un mois et demi quasiment, pour prendre le temps de les lire pour s'informer (...). (Maryse, parent)</i></p>
<p>Demandes spéciales des parents</p>	<p>La totalité des parents demandent l'intégration progressive pour leur enfant</p> <p>Autres demandes spéciales en fonction des besoins et du niveau de développement de chaque enfant</p>	<p><i>Quand j'y avais été, j'avais vraiment dit à l'éducatrice que... que Sophie avait été adoptée, qu'elle avait vécu en institution, pis que t'sais j'aurais aimé vraiment faire une intégration très progressive, pis elle avait dit oui. (Katie, parent)</i></p> <p><i>(...) elle avait pas d'éducateur assis à sa table donc, nous on a demandé qu'il y ait au moins une supervision pour qu'elle mange, parce que de son plein gré elle mangeait pas toute seule. (Nathalie, parent)</i></p>

<p>Les moments de vie à la garderie</p>	<p>L'arrivée du matin est un moment positif pour plusieurs enfants (7)</p> <p>Plus de la moitié des parents (8) mentionnent un problème alimentaire chez l'enfant</p> <p>La sieste est un moment névralgique pour les enfants et les parents mais se passe bien pour la plupart des enfants (8)</p> <p>La majorité des enfants (9) font de beaux départs</p>	<p><i>Souvent elle court voir ses amis tout de suite, pis là, je suis obligée d'y dire de revenir, donner un baiser, donner un baiser à sa sœur, pis... elle part. (Thérèse, parent)</i></p> <p><i>(...) sa maman me l'a dit, t'sais a m'dit: « il a souffert de... d'la faim! ». Alors, Lucas faut faire attention parce que des fois il s'empiffre encore. Des fois il s'en met tellement qui s'étouffe (...) (Mélanie, éducatrice)</i></p> <p><i>Pis même de... j'dirais de... de s'laisser aller à dormir, pis que maman est pas là ou papa est pas là. Eh! Ça, on a fait du chemin là. (Carole, parent)</i></p> <p><i>Des fois elle joue au four à la cuisine où toute ça là, ça tombe à terre, pis elle s'en vient directement vers nous, est prête à partir! (Anne, parent)</i></p>
<p>Le développement de l'enfant</p>	<p>Au plan social, la plupart des enfants (9) sont bien intégrés. Les autres ont du mal à interagir avec le reste du groupe</p> <p>Au plan affectif, certains enfants (8) testent l'adulte, n'acceptent pas le contact physique ou ont du mal à gérer et réguler leurs émotions</p>	<p><i>Avec ses amis ça va bien, il a des amis, il entre en contact facilement avec les enfants donc il est pas en retrait du tout...(Hélène, éducatrice)</i></p> <p><i>C'est encore difficile pour elle socialement. Alors, elle a de la difficulté à créer des liens avec les autres à accepter les contacts des autres. (Louise, éducatrice)</i></p> <p><i>Mathieu c'était un enfant qui avait du mal à créer un lien si on veut... à se laisser aller à faire... à faire confiance! Mais une fois que la confiance est établie, les comportements étaient moins de tester... aussi... l'adulte. (Hélène, éducatrice)</i></p> <p><i>Elle voulait pas se faire toucher, là maintenant elle se laisse... elle se laisse approcher. (Monique, éducatrice)</i></p>

<p>(Suite)</p>	<p>Au plan langagier, plus de la moitié des enfants (9) ont une difficulté de langage diagnostiquée par un professionnel</p> <p>Au plan cognitif, les parents et les éducatrices parle d'enfants intelligents, éveillés et ayant des capacités égales ou supérieures à leurs camarades</p>	<p><i>Elle a eu des consultations là, au niveau de l'orthophonie. Oui, elle a beaucoup amélioré son langage, mais on... il y avait beaucoup de... syllabes là, qui étaient... qui étaient pas prononcées. (Carmen, parent)</i></p> <p><i>Est tellement brillante là, ça pas d'allure! (Louise, parent)</i></p> <p><i>Sur le plan cognitif puis, sur le plan des acquisitions intellectuelles, elle a quand même une force. (Martine, éducatrice)</i></p>
<p>Spécificité de l'enfant adopté</p> <p>Note. Il est impossible de quantifier la représentativité de chaque point de vue. Certains parents et éducatrices oscillent entre deux visions.</p>	<p>Il n'est pas différent des autres</p> <p>Il est possible qu'il soit différent mais il doit être traité comme les autres</p>	<p><i>C'est pas différent des autres, c'est ça! C'est vraiment pareil qu'avec les autres, non pour moi c'était un enfant comme un autre là, si j'avais vu quelque chose, j'en aurais sûrement parlé avec les parents mais ça m'a pas... je trouvais qu'elle était autant normal que les autres, elle l'était pis il n'y avait pas... j'voyais pas qu'elle avait des besoins plus particuliers que les autres. (Annie, éduc.)</i></p> <p><i>Il partait de loin, parce que c'est certain qu'en 9 mois de développement, il y a beaucoup de choses qui ont pas été fait nécessairement dans son développement qui, il a du temps à reprendre, certaines choses à son rythme, mais ça s'est bien fait. (Marielle, éducatrice)</i></p> <p><i>Je pense que quand elle est dans sa vie de groupe, j pense qu'il faut qu'on la traite comme les autres, pis qu'on... on lui transmette qu'on a les mêmes attentes que pour les autres enfants. (...) une certaine, aussi, compréhension que l'enfant n'a pas passé nécessairement par le même parcours, pis un respect de la différence. (Katie, parent)</i></p>

(suite)	<p>La différence existe, on ne peut l'ignorer</p> <p>Tous les enfants sont différents</p> <p>Une question d'ethnie et de langue</p>	<p><i>J'ai souvent entendu: « tu l'élèves comme un autre enfant » tout ça, j'crois pas à ça. (Carole, parent)</i></p> <p><i>(...) aussi peut-être le fait qu'on ait plus d'informations là-dessus, qu'on soit plus ouverts à regarder leurs particularités, à tolérer des... des situations d'exceptions. (Martine, éducatrice)</i></p> <p><i>(...) pis de toute façon, que ce soit un enfant bio ou un enfant adopté, il y a des... il y en a qui ont des choses particulières. (Thérèse, parent)</i></p> <p><i>C'était un enfant... qui avait juste besoin d'apprendre à parler français! (Sylvie, éducatrice)</i></p>
Comportements particuliers	<p>L'enfant (3) veut contrôler son environnement et toute dérogation conduit à des comportements d'opposition ou de colère</p> <p>L'enfant (4) peut réagir fortement par des pleurs ou des comportements d'opposition lors d'un accroc mineur à sa routine</p> <p>Les crises semblent être la manifestation d'une perte de contrôle de l'environnement de l'enfant (4)</p>	<p><i>(...) si elle arrive à la table pis qui avait juste ça, un p'tit peu trop d'eau, ça provoquait une colère épouvantable parce qu'elle disait: « moi j'en veux juste un peu » (...) c'est une sorte de contrôle... (Martine, éducatrice)</i></p> <p><i>Les changements, c'est une autre particularité oui, c'est ça, au niveau de la routine. (...) puis, dès que elle a eu d'absences, vacances, maladies, plusieurs jours sans venir, spéciales, en revenant c'était... c'était à refaire. (Martine, éducatrice)</i></p> <p><i>C'est une enfant aussi qui faisait beaucoup au début de... de... de crises de colère importantes... (Martine, éducatrice)</i></p> <p><i>(...) est paniquée là, elle va crier fort là, un son... elle sort d'elle là, quand est fâchée. (Stéphanie, éducatrice)</i></p> <p><i>En Chine je sais pas comment l'expliquer mais la discipline, c'est extrêmement important fait que tu suis le groupe, il y a pas d'écart possible. Donc, c'est pour ça que je trouve que des fois, il a un côté</i></p>

		<i>sur-adapté là. C'est-à-dire qu'il est très obéissant. (Maryse, parent)</i>
(suite)	Pour les éducatrices, les enfants connaissent les limites et respectent les règles	<i>(...) sait exactement où sont les limites, c'est ce que je dirais. Sait exactement où arrêter, ou quand... quand arrêter... c'est ça. (Johanne, éducatrice)</i>
Intervenir auprès de l'enfant en crise	Le retrait comme intervention inappropriée auprès de l'enfant adopté	<i>(...) Ils restent avec elle là jusqu'à temps qu'elle se calme là. Donc ils la mettent en retrait... mais ils l'isolent pas, elle reste pas toute seule. (Nathalie, parent) (...) à un moment donné, c'est sûr qu'il va avoir à aller en réflexion, ou à être puni parce qu'il va faire des niaiseries. (...) de l'accompagner là-dedans, pas de le laisser tout seul dans un coin, parce que Lucas là, pour lui c'est un abandon d'être tout seul dans un coin. (Carole, parent)</i>
Nouvelles perspectives pour l'éducatrice	La majorité des éducatrices (8) ne souhaite pas s'informer davantage, ni suivre de formation spécifique à l'intervention auprès des enfants adoptés Les parents sont d'avis qu'elles ont besoin d'être formées ou sensibilisées aux besoins des enfants de l'adoption internationale en garderie	<i>Non, non, parce que (...) l'enfant va bien. Donc... j'ai pas besoin de comprendre, t'sais, de chercher à comprendre ou de d'analyser des choses, ça va bien. (Johanne, éducatrice) (...) j'pense que ça serait très, très, très important que... oui, qu'elles aient une formation. Mais j'pense que ça devrait être des formations de base pour ça, que moi j'vois pas nécessairement de dire: « est-ce qu'ils ont l'intérêt? », j'pense que ça doit être. (Brigitte, parent)</i>
Éléments de satisfaction des parents	Presque tous les parents (11) se disent totalement satisfaits du milieu de garde de leur enfant parce qu'il s'agit d'un milieu : connu (5)	<i>(...) ma fille était déjà allée donc, on était en terrain connu...on connaissait les éducateurs, l'équipe etc. (Maryse, parent)</i>

(suite)	<p>choisi en fonction des besoins de l'enfant (8)</p> <p>qui répond aux demandes spéciales (7)</p>	<p><i>(...) c'est ça que je cherchais un peu pour ma fille, je voulais qu'elle soit entourée. J'avais pas besoin qu'ils lui apprennent ses chiffres pis ses lettres, pis j'voulais juste qu'elle soit bien. (Claire, parent)</i></p> <p><i>En plus, lui, il avait une spécificité avec un besoin particulier donc ça été vraiment sans problème. Ils ont eu beaucoup d'ouverture au fait aussi que j'étais souvent chez eux au début, le premier mois, donc ça c'était très très bien. (Maryse, parent)</i></p>
Éléments d'insatisfaction des parents	<p>Pour certains parents (6), les éducatrices saisissent mal les enjeux d'intégrer un enfant adopté en garderie. Particulièrement le manque de stabilité du personnel dans le cas des CPE et le manque de formation spécifique à l'adoption en général</p>	<p><i>J'ai voulu présenter le protocole, en me disant: « bon, moi j'aimerais appliquer cette entrée... » et tout de suite, ce qui a été dit c'est: « nous autres là, protocole pas protocole là, enfant adopté pas adopté, c'est du pareil au même ». (Carmen, parent)</i></p> <p><i>(...) elle insistait beaucoup pour qu'on mette Sophie propre (...) c'est peut-être la seule fois où que j'ai moins senti qu'a comprenait le fait que Sophie avait été un enfant adopté, t'sais! (Katie, parent)</i></p>

Chapitre 4

Discussion

Ce chapitre couvre la discussion des résultats en réponse aux questions de recherche présentées dans le contexte théorique et leur analyse en fonction du modèle bioécologique. De plus, il présente les limites de l'étude, des pistes d'intervention adressées aux parents et aux éducatrices lors de l'intégration de l'enfant en garderie et se termine avec la conclusion générale.

4.1 Discussion

Cette thèse avait pour but de contribuer à l'avancement des connaissances sur les meilleures pratiques en milieu de garde, lorsqu'on accueille un enfant de l'adoption internationale. À notre connaissance, il s'agit de la première étude à porter sur des enfants d'âge préscolaire lors de la transition en garderie. Son originalité réside aussi dans l'emploi d'une méthode qualitative ayant pour objectif de donner la parole aux parents et aux éducatrices, premiers responsables de l'enfant dans cette transition. L'exploration de leur point de vue dans le contexte actuel des services québécois de garde à l'enfance, a permis d'obtenir des données sur leurs perceptions et leurs suggestions respectives.

Les résultats montrent que les parents et les éducatrices sont soucieux de l'intégration réussie de l'enfant adopté de l'international dans son milieu de garde. De façon générale, ils communiquent efficacement et sont conscients de leur rôle de soutien auprès de l'enfant. Les résultats font toutefois état d'une divergence d'opinion entre les parents et les éducatrices sur la perception des besoins de l'enfant adopté de l'étranger en garderie et sur la meilleure façon d'y répondre.

Attentives au bien-être de tous les enfants qui leurs sont confiés, les éducatrices ont le souci d'accueillir l'enfant adopté de la même façon qu'elles accueillent les autres enfants du groupe. Elles n'appréhendent pas son arrivée, sont satisfaites de son adaptation à la routine et de la progression de son développement même si elles la reconnaissent parfois un peu plus lente. Sans formation spécifique sur les réalités de l'institutionnalisation et du vécu d'abandon, elles tendent à

normaliser sa situation et la spécificité des besoins possiblement liés à son adoption. Un petit groupe d'entre elles se démarque et s'identifie plutôt aux parents, qui reconnaissent pour la plupart, la différence de la situation adoptive et des besoins particuliers qui y sont associés, malgré une certaine crainte face à la stigmatisation de leur enfant. En marge de cela, les résultats font état d'une majorité de parents satisfaits de leur service de garde. De façon plus détaillée, la section suivante apporte des réponses aux questions de recherche, où plus d'un thème contribue à préciser l'opinion des parents et des éducatrices.

Comment les parents décrivent-ils le processus d'intégration de leur enfant en milieu de garde?

Pour les parents, le processus d'intégration démarre avec la recherche d'un milieu approprié pour leur enfant. Le type d'environnement de garde soit le CPE ou le milieu familial et les possibilités qu'il offre à la famille et à l'enfant semble être le premier facteur qui influence les parents dans le choix d'un milieu pour leur enfant. Bien que les places soient limitées dans le système de garde québécois, ils optent pour un milieu perçu comme adéquat pour leur enfant, selon ses besoins particuliers. Ainsi, un peu plus de la moitié des parents choisissent le CPE parce qu'il propose des activités structurées ou parce qu'il s'agit d'un milieu déjà connu de la famille, qui convient à leurs besoins. Ceux qui optent pour le milieu familial connaissent personnellement l'éducatrice et invoquent une comparaison peu flatteuse entre l'orphelinat et le CPE comme milieux institutionnels. La perception du milieu familial est celui d'un *petit milieu* chaleureux, où l'éducatrice est disponible pour répondre aux besoins particuliers de chaque enfant. Certains y voient une chance pour celui-ci d'être protégé, de retrouver son enfance et de se rattraper sur le plan affectif dans un environnement plus souple que celui des CPE. La recherche d'un milieu est donc fortement influencée, outre la confiance en une personne ou une garderie déjà connue, par les caractéristiques déterminées par l'exosystème tels que les ratios éducatrice-enfant et la taille des groupes dans le cas

des milieux familiaux. Les parents qui choisissent le milieu familial ont aussi la perception que la pratique d'activités structurées régies par le programme éducatif y est plus souple et offre plus de liberté aux enfants qu'en CPE.

En marge de cela, le niveau de formation de l'éducatrice, une caractéristique spécifique qui influe sur le microsystème, mais qui est déterminée par l'exosystème, ne semble pas avoir de poids dans le choix du milieu bien que l'éducatrice soit qualifiée d'élément le plus proximal à la qualité de l'expérience éducative des enfants par Japel et Manningham (2007). Les parents avouent ne pas être au courant de la scolarité de leur éducatrice et présument qu'elles sont toutes également formées, ignorant les grandes disparités entre la formation exigée pour les responsables de service de garde (RSG) en milieu familial et celle des éducatrices en CPE. Dans la recherche d'un milieu qui rappelle le cadre familial et non le cadre préscolaire, cette distinction au niveau de la diplomation peut paraître triviale, toutefois les lacunes de formation peuvent se répercuter dans la qualité de l'intervention auprès d'un enfant à besoins particuliers, comme un enfant adopté de l'étranger. En effet, plusieurs études mettent en lien la formation de niveau collégial ou universitaire de l'éducatrice spécialisée en petite enfance et sa capacité d'offrir à l'enfant à défi particulier un milieu qui convient à ses besoins et d'assurer la progression de son développement (Clarke-Stewart et al., 2002; Committee on family and work policies, 2003; Essa et al., 2008; Loeb et al., 2004; NICHD ECCRN & Duncan, 2003). Ainsi, bien que la formation québécoise de niveau collégial ne soit pas optimale en particulier à l'attestation d'études collégiales (AEC) et pour les responsables de service de garde (RSG) en ce qui a trait aux connaissances sur les enfants à défi particulier, une éducatrice non diplômée ou qui ne possède que des notions de base aurait plus de difficultés à mettre en place la structure nécessaire au développement d'un enfant qui présente des besoins particuliers.

Si la transition entre la famille et le milieu de garde s'avère douloureuse pour certaines familles, Xu (2006) affirme que l'intégration dans un milieu de qualité, où

les parents et l'éducatrice sont attentifs au vécu de l'enfant, atténué et raccourcit la durée d'une transition difficile. La communication au sein de la dyade parent-éducatrice est jugée essentielle au maintien d'une relation de confiance (Reedy & McGrath, 2010) ainsi qu'à l'intégration et l'adaptation de l'enfant au milieu de garde (Shpancer, 1999; van IJzendoorn et al., 1998). C'est ainsi qu'au niveau du mésosystème, les parents et l'éducatrice agissent comme partenaires dans l'intégration réussie de l'enfant lorsque leur relation de confiance est alimentée par un échange fréquent d'information sur l'enfant et sur ses besoins, s'il ne peut les exprimer lui-même. Dans la présente étude, les parents communiquent avec leur éducatrice dès le départ, en offrant des renseignements sur l'histoire personnelle de l'enfant ainsi que sur l'adoption internationale en général. Ils sont d'avis que l'intégration réussie de leur enfant repose sur la communication et l'éducation qu'ils font auprès de l'éducatrice afin de mettre en contexte les réactions possibles de leur enfant. La plupart des éducatrices confirment et apprécient la réception de ces renseignements sous forme de documentation écrite, de sites internet, d'albums photos personnels ou simplement par communication verbale. Toutefois seulement trois d'entre elles abordent leur utilité dans les soins à apporter à l'enfant. Selon Drugli et Undheim (2012) les éducatrices sous-estiment fréquemment la valeur de ces renseignements comme soutien à l'intégration des enfants sous leur responsabilité. En ce qui a trait à la communication quotidienne, les parents et les éducatrices semblent échanger quelques renseignements au début et en fin de journée. Par exemple, une mère relate qu'à sa demande, l'éducatrice a accepté d'écrire tous les détails de chaque journée de sa fille dans un cahier personnel.

En reconnaissance des caractéristiques spécifiques de l'enfant adopté de l'étranger ou de son ontosystème, les parents font des demandes spéciales à leur éducatrice dans le but de combler les besoins particuliers de leur enfant au niveau du sommeil, de l'alimentation ou de sa sécurité émotionnelle. L'intégration progressive fait l'objet d'une demande unanime et peut s'étirer entre une semaine et quatre mois.

Les parents restent présents dans le milieu de garde pour partager certains moments de vie avec leur enfant et considèrent la sieste à la garderie comme l'ultime étape de l'intégration. Afin de s'entendre sur les modalités, certains parents de l'échantillon demandent l'instauration d'un protocole d'intégration en garderie spécialement conçu pour les enfants adoptés de l'international (CLSC St-Louis Du Parc). Cette demande n'est pas toujours respectée dans les milieux de garde. Qu'il s'agisse de la direction ou de l'éducatrice, ceux-ci préfèrent conclure de la marche à suivre de façon informelle avec le parent. De leur aveu, bien que conscientes du besoin de l'enfant pour une entrée progressive, certaines éducatrices considèrent parfois l'intégration trop longue, la présence constante des parents intrusive et dérangement pour leur routine. Deux éducatrices de CPE et une mère ont mentionné que les parents adoptifs étaient peut-être plus anxieux ou surprotecteurs de leur enfant. Cette perception va dans le même sens que Hoopes (1982) qui avance que les parents adoptifs pourraient surprotéger leur enfant suite aux difficultés encourues pour fonder une famille.

Préalablement à l'inscription de leur enfant, les parents ont-ils des appréhensions ?

Bien que rassurés sur leur choix d'un milieu pour leur enfant, les parents appréhendent ses débuts en garderie. Ces inquiétudes sont propres à chaque famille, que l'enfant soit biologique ou adopté et selon le niveau de développement et d'adaptation au pays d'accueil dans le cas de l'enfant adopté. Il peut s'agir d'une crainte par rapport à un problème de langage, à un handicap particulier ou au fait qu'il est adopté de l'étranger. En ce qui concerne les parents qui placent leur enfant en CPE, les fréquentes rotations au sein du personnel éducateur les laissent craindre pour la régularité dans les soins, qu'ils savent essentielle à la sécurité affective des enfants adoptés. En effet, plusieurs études lient la discontinuité des donneurs de soins à la perception, chez l'enfant, d'un monde incertain, dangereux et imprévisible (Bretherton & Munholland, 1999; Bowlby, 1982). Sachant qu'une majorité d'enfants de l'adoption internationale ont déjà connu plus de deux séparations avant

leur adoption (Gunnar et al., 2002), une succession d'éducatrices ne représente pas une situation de garde optimale. Finalement, la perspective de laisser leur enfant si longuement attendu aux soins d'un autre adulte, qu'il s'agisse d'une éducatrice de CPE ou en milieu familial, fait aussi surgir chez les parents certaines inquiétudes par rapport à leur propre lien d'attachement avec l'enfant. Ainsi, ils craignent que leur processus d'attachement soit fragilisé par la présence d'un donneur de soins supplémentaire. Les appréhensions des parents concernent le vécu quotidien de l'enfant au sein du microsystème qu'est la garderie dans la conjugaison de ses caractéristiques ontosystémiques : passé institutionnel, qualité du rattrapage développemental à celles d'un nouvel environnement et d'un nouveau donneur de soins, sensibilisé ou non à la spécificité de l'enfant adopté de l'international.

Malgré ces appréhensions, plus de la moitié des parents inscrivent leur enfant en garderie moins d'un an après son arrivée au Québec, soit entre 2 et 9 mois après son adoption. Le retour au travail est la raison principalement invoquée dans le questionnaire pour expliquer l'inscription de l'enfant en garderie. En cours d'entrevue, trois parents nuancent leur réponse en parlant du besoin perçu chez l'enfant d'être en présence d'autres enfants ainsi que de la possibilité d'effectuer un certain rattrapage développemental comme raisons au placement en garderie. Ils parlent de l'habitude de l'enfant d'être en présence d'autres enfants alors qu'il vivait en orphelinat et du besoin qu'il a de se retrouver en groupe.

Comment les éducatrices se préparent-elles à l'arrivée d'un enfant de l'adoption internationale dans leur groupe? Ont-elles des appréhensions ?

Pour la presque totalité des éducatrices, recevoir un enfant de l'adoption internationale dans son groupe est une expérience nouvelle, sur laquelle elles possèdent peu de renseignements, se limitant à des données factuelles sur les pays d'où les enfants sont adoptés ou sur les conditions de vie en orphelinat. La possibilité de besoins particuliers n'est pas évoquée. Elles accueillent l'enfant de l'adoption internationale de la même façon que tous les autres enfants, sans appréhension ou nécessité pour une préparation spécifique parce qu'il est adopté. Le fait que les parents ou l'enfant soit connu du milieu de la garderie semble atténuer sinon enrayer toute appréhension face à l'intégration de l'enfant. Toutefois, une minorité d'éducatrices (3), qui a en commun une expérience personnelle de l'adoption, se démarque des autres par une connaissance approfondie des démarches d'adoption et des défis qui attendent les parents et les enfants. Ces éducatrices se préparent à la venue de l'enfant dans leur groupe en questionnant les parents sur son histoire de vie, ses habitudes, ses défis de développement et ses succès. Elles sont conscientes de la différence de son parcours et prêtes à exercer une certaine souplesse afin de permettre à l'enfant de s'épanouir pleinement et de profiter de l'expérience de la garderie. En effet, de nombreuses études sur le développement des enfants adoptés démontrent clairement un écart développemental (Champnella, 2003; Miller & Hendrie, 2000; Rutter et al., 1998; van IJzendoorn & Juffer, 2006) ainsi qu'une trajectoire de vie différente de celle des enfants biologiques du pays d'accueil (Verrier, 2004). Ainsi, l'éducatrice sensibilisée au fait de l'adoption internationale agirait davantage au niveau microsystémique comme soutien à l'épanouissement de l'enfant dans son milieu de garde par une meilleure compréhension de ses comportements.

Comment les parents et les éducatrices décrivent-ils le quotidien des enfants dans leur milieu de garde?

La routine à la garderie est évoquée de façon positive par les parents et les éducatrices. Pour un peu plus de la moitié des enfants, l'arrivée du matin est un moment qu'ils apprivoisent à l'aide d'un rituel, lors du départ de leur parent. Selon certains, il s'agit encore d'une période difficile où l'aide de l'éducatrice est toujours appréciée. Toutefois, de l'aveu de quelques parents, les réalités de l'adoption, comme les sentiments de l'enfant liés à l'abandon par les parents biologiques ou ce que Verrier (2004) appelle la blessure primitive, qui peuvent fragiliser la notion de permanence du lien chez l'enfant et conduire à certaines réactions liées à la perte lors du départ du parent adoptif (Edwards, 2000; Guillier & Derivois, 2011; Landerholm, 2001) n'entrent pas en jeu pour l'éducatrice lors de ses interventions auprès de l'enfant. Par ailleurs, une éducatrice sensibilisée à l'adoption témoigne du fait qu'elle a dû intervenir auprès d'un parent pour accélérer son départ dont la longueur semblait nuire à l'enfant.

Tel que discuté plus tôt, laisser l'enfant faire la sieste à la garderie représente un objectif à atteindre pour les parents qui consultent l'éducatrice afin de déterminer le meilleur moment où l'enfant sera prêt à passer à cette étape. Bien que certaines recherches présentent les problèmes de sommeil parmi les plus fréquemment soulevés par les parents d'enfants adoptés de l'international, (Hopkins-Best, 1998; Rettig & McCarthy-Rettig 2006; Tirella & Miller, 2011) seulement trois enfants connaissent des difficultés à l'endormissement ou des épisodes de terreurs nocturnes à la garderie. Ces données ne concernant que le milieu de garde, il est possible que les problèmes de sommeil soient toujours présents à la maison.

Le départ de l'enfant en fin de journée est perçu par les parents et les éducatrices comme un moment positif pour 75% des enfants. Les changements dans

la routine ou les départs précipités sont en cause lorsque l'enfant réagit mal au moment de quitter la garderie.

En ce qui a trait au comportement des enfants, les éducatrices sont d'avis que plusieurs enfants démontrent un degré remarquable d'autonomie ainsi qu'un grand conformisme aux règles et aux routines. Elles parlent d'enfants qui connaissent les limites, qui savent ce qu'on attend d'eux, qui ne dérogent pas du cadre, d'enfants indépendants et autonomes dans leur routine d'hygiène. Il s'agit de comportements certes désirables pour l'éducatrice dans une gestion de groupe, mais possiblement assimilables à un vécu préalable en institution. L'adaptation constante au stress à l'orphelinat (De Bellis et al., 1999; Miller, 2005; Rutter et al., 2004), la peur d'un nouvel abandon (Cohier-Raban, 2009; Nickman, 1985) et/ou un défi d'attachement attribuable à des donneurs de soins multiples (Bowlby, 1982; Bretherton & Munholland, 1999) peuvent en fait être la source de comportements adaptatifs pouvant être perçus comme une saine intégration à la garderie. Interrogés sur les mêmes comportements, les parents en parlent plutôt d'une façon négative, soulignant leur côté emprunté aux habitudes de vie des orphelinats, au conformisme ou traduisant un désir d'être parfait pour éviter toute réprimande. Cette interprétation est évoquée par maints chercheurs dont Cohier-Rahban (2009) et Nickman (1985). Plusieurs parents ainsi qu'une éducatrice formée à l'adoption font mention de comportements de contrôle où, comme le suggère Vinay (2003), l'enfant manifeste une forte réaction à un changement mineur dans sa routine. Par exemple, lorsque l'autre parent vient chercher l'enfant ou lorsqu'il ne reçoit pas ce qu'il a demandé ou tel qu'il l'a demandé. Ces événements mineurs peuvent provoquer des crises de colère impressionnantes, qui peuvent être des manifestations bruyantes de la peur engendrée par la perte de contrôle de l'enfant sur son environnement. Ces comportements de contrôle fréquemment évoqués comme tels par les parents sont différemment perçus et interprétés par les éducatrices qui ont tendance à les normaliser, arguant qu'elles ont vu des enfants non adoptés faire la même chose.

Selon les parents et les éducatrices, quelles sont les interventions à privilégier en service de garde avec un enfant A.I?

La majorité des éducatrices, même lorsqu'elles envisagent l'hypothèse de défis de développement ou de problèmes de comportement en réaction aux conditions adverses des orphelinats, n'en modifient pas pour autant leurs interventions auprès des enfants. Ceci, bien que plusieurs d'entre eux montrent effectivement des difficultés particulières, notamment au niveau de l'autorégulation des fonctions de base. Au plan de la propreté, les enfants sont souvent présentés par l'orphelinat comme étant propres bien que ce soit rarement le cas. Plusieurs enfants ont besoin de temps pour rattraper cet écart avec les enfants de leur âge (Miller, 2005). Pourtant, une éducatrice ayant verbalisé le lien possible entre les problèmes de propreté de l'enfant et son passé institutionnel, a malgré tout attribué ce défi à son manque de volonté et insisté pour l'entraîner de la même façon que les autres enfants.

En ce qui a trait à l'alimentation, 66% des parents rapportent que leur enfant présente un problème alimentaire comme l'insatiabilité, l'accumulation de nourriture dans les joues ou une alimentation excessivement lente. Ce constat pourrait être attribuable à l'origine chinoise de la majorité des adoptés de l'échantillon. Bien que les enfants originaires d'Europe de l'Est souffrent aussi fréquemment de malnutrition, une étude faite auprès de 808 adoptées chinoises nouvellement arrivées au Québec rapporte que le quart d'entre elles souffraient de malnutrition aigüe et plus de la moitié de malnutrition chronique (Chicoine, Blancquaert, Chicoine, & Raynault, 1999). Bien que les parents aient communiqué cette particularité à leur éducatrice comme nécessitant une attention particulière, peu d'entre elles font mention d'une intervention adaptée à ce défi, tendant plutôt vers une normalisation de la situation. Il s'agit pourtant d'une problématique commune et reconnue par la recherche comme étant liée aux pratiques alimentaires des orphelinats et nécessitant une rééducation (Johnson & Dole, 1999; Tirella & Miller,

2011). Il s'agit d'une proportion deux fois plus élevée que précédemment citée dans la recherche notamment par Tirella et Miller (2011), qui rapportent des problèmes d'alimentation pour 35% des enfants de leur échantillon.

En ce qui a trait aux autres dimensions du développement, il est intéressant de noter que dans la description de leurs interventions, les éducatrices se montrent plus proactives et plus patientes avec une tendance à respecter davantage le rythme de l'enfant lorsqu'il éprouve des difficultés de langage, que lorsqu'il démontre des difficultés socio-affectives. Il est possible que le côté tangible d'un défi de langage, de motricité ou d'habiletés cognitives soit plus à la portée des éducatrices, qui possèdent des outils pour détecter le problème et planifier des activités en vue de combler les lacunes.

Le petit groupe d'éducatrices qui possèdent les connaissances nécessaires à l'interprétation des comportements de l'enfant anticipent ses réactions, modifient leurs interventions en fonction de ses besoins spécifiques et sont capables de se remettre en question et d'ajuster leur travail auprès de lui. Sans favoriser les passe-droits, elles sont en mesure d'assouplir les règles à l'occasion pour aider l'enfant, par exemple en rendant son objet transitionnel accessible en tout temps et non seulement à l'heure de la sieste. Elles l'invitent à participer à la vie de groupe et à la routine dans le respect de ses capacités, elles s'adaptent à lui et non l'inverse. Elles sont les seules, avec les parents, à discuter de retrait du groupe comme une intervention à proscrire avec les enfants adoptés, afin d'éviter de raviver la blessure d'abandon. Il est intéressant de noter qu'elles sont aussi les seules avec les parents à soulever des défis d'ordre psychologique comme l'insécurité affective ou la difficulté à canaliser ses émotions, liées à la notion de permanence du lien et à la peur de la perte des enfants adoptés (Edwards, 2000; Guillier & Derivois, 2011; Landerholm, 2001). Elles ont aussi soulevé certains défis d'intégration sensorielle qui selon plusieurs auteurs (Cermak, 2001; Chicoine et al., 2003; Lin, Cermak, Coster, Miller, 2005; Wilbarger, Gunnar, Schneider & Pollak, 2010) sont le fait de

l'institutionnalisation prolongée (plus de 12 mois) sans stimulation appropriée au développement de la proprioception vestibulaire et du toucher. Ce déficit peut empêcher l'enfant d'utiliser ses sens pour guider son comportement notamment, être réticent aux contacts physiques.

Selon les parents et les éducatrices, quels sont les défis et les succès des enfants, liés au rattrapage développemental?

Comme l'ont constaté van IJzendoorn et Juffer (2005) et van IJzendoorn, Juffer et Poelhuis, (2005), le développement des enfants profite largement de l'environnement stimulant du milieu familial et du milieu de garde. À l'instar de plusieurs études (van IJzendoorn & Juffer, 2006; Champnella, 2003; Rutter et al., 1998), dont les résultats démontrent un rattrapage développemental évident, les parents et les éducatrices concluent à des progrès remarquables et ce, pour toutes les sphères développementales particulièrement au niveau cognitif et moteur. Il est clair toutefois que certains défis persistent et ceux-ci doivent être compris comme partie à l'ontosystème pour obtenir un portrait complet du niveau développemental de l'enfant. Au plan des compétences sociales, quelques enfants semblent agressés par la compagnie des autres, préférant observer le jeu plutôt qu'y participer. En ce qui a trait à la dimension affective, les enjeux sont surtout au niveau de la sécurité émotionnelle. Comme par exemple l'anxiété de séparation d'avec le parent, qui peut être exacerbée par la réalité de l'abandon initial (Guillier & Derivois, 2011; Verrier, 2004; Vinay, 2003) et se manifester par de la colère, de l'agressivité ou un repli dans le sommeil (Dechent, 2008). D'autre part, des problèmes liés au langage affectent 75% des enfants de l'échantillon. Une proportion nettement plus élevée par rapport à d'autres recherches portant sur l'évolution du langage des enfants de l'adoption internationale, qui estiment la prévalence de ces troubles entre 35% et 59% des enfants de leurs échantillons (Glennen & Masters, 2002; Johnson, 2000a). Ce pourcentage élevé pourrait être attribué à un biais de l'échantillon, avec une possible surreprésentation des troubles de langage. Bien que selon les parents et les

éducatrices, le langage réceptif se soit considérablement amélioré depuis l'arrivée de l'enfant au Québec et dans son milieu de garde, plusieurs d'entre eux sont suivis en orthophonie en raison de troubles de langage expressif, dont 25% sont dus à une fente labio-palatine, une situation fréquemment citée dans la recherche (Bledsoe & Johnston, 2004; Miller, 2005). Les parents demeurent inquiets devant les défis développementaux de leur enfant, malgré tous les progrès déjà effectués. Tel que démontré par plusieurs auteurs (Brodzinsky & Pinderhughes, 2000; Brooks et al., 2005; Paulsen & Merighi 2009), les parents adoptifs qui suivent des cours préparatoires, à l'instar des participants à cette recherche, sont mieux outillés et plus réalistes devant les défis développementaux qui attendent l'enfant, sensibilisés aux blessures d'abandon ainsi qu'à la formation de l'attachement.

Doit-on traiter les enfants de l'adoption internationale différemment? Pourquoi? Les parents et les éducatrices sont-ils d'accord?

En ce qui a trait à la perception de l'enfant adopté, le point de vue des parents se reflète bien dans les deux catégories établies par Kirk (1964), soit les parents qui nient la différence de la situation adoptive et ceux qui la reconnaissent. Toutefois, la position que prennent les parents n'est pas polarisée. En effet, conformément à l'étude de Kirk (1964), les parents passent de la reconnaissance, à la négation de leur situation familiale et des besoins spécifiques de leur enfant, en émettant parfois une préférence pour l'une des deux visions. Il est donc question ici de la reconnaissance ou non des caractéristiques spécifiques ou de l'ontosystème de l'enfant adopté de l'international.

La première position est celle des parents et des éducatrices qui n'admettent aucune différence entre l'enfant adopté de l'étranger et l'enfant biologique. Dans le cas des éducatrices, il est probable qu'une lacune au niveau des connaissances spécifiques sur les défis de développement possibles, le contexte institutionnel des premières années de l'enfant et l'ajustement à la famille adoptive, soit à l'origine du

manque de reconnaissance de ses besoins spécifiques. Par ailleurs, le désir des éducatrices d'accueillir chaque enfant du groupe avec sa propre histoire, ses forces et ses faiblesses et d'insister sur le fait *qu'il est comme les autres!* peut, comme le souligne Lemieux (2013), être une façon de montrer aux parents qu'en banalisant la différence elles ne stigmatisent pas l'enfant à cause de ses origines et de son adoption. Toutefois, cette prise de position des éducatrices va à l'encontre des recommandations de recherches précédentes sur la nécessité pour le personnel éducateur, responsable d'un enfant de l'adoption internationale, de tenir compte de son vécu afin d'ajuster ses interventions (Loman et al., 2009, Ladage & Harris, 2012). En ce qui concerne les parents, leur raisonnement pourrait aussi être issu du désir de normaliser leur situation familiale et d'avoir un enfant qui soit comme les autres. Ce souhait prend parfois le dessus sur la réalité du vécu d'adoption et les amène à nier la différence. Cette prise de position peut donner lieu à des contradictions lorsque certains parents, qui se veulent très clairs quant à la normalité de leur situation, multiplient les demandes spéciales pour leur enfant à la garderie. Pour argument principal, ils estiment que tous les enfants, peu importe qu'ils soient adoptés ou biologiques, arrivent en garderie avec des besoins spécifiques, qu'elle qu'en soit la source. Du même avis, les éducatrices accèdent aux demandes spéciales des parents en vertu du principe que chaque enfant est unique et non par rapport au fait de l'adoption.

Une petite portion de parents et d'éducatrices (non appariés), réduisent la différence de l'enfant adopté à sa langue maternelle, qui n'est pas le français ainsi qu'à son origine ethnique, qui n'est pas québécoise. Aucune mention n'est faite des importants bouleversements qui caractérisent sa prime enfance. Ainsi, les interventions visant à l'intégrer dans le groupe se résument à discuter du fait qu'il vient d'un autre pays et parle une autre langue que le français.

Avec des propos diamétralement opposés, la seconde position, à laquelle adhèrent les parents et les éducatrices personnellement concernées par l'adoption,

accepte la différence et martèle l'importance de la reconnaître pour le bien-être de l'enfant. Les parents qui prônent cette différence, basée sur le vécu d'abandon et d'adversité qui caractérise la prime enfance des enfants adoptés de l'international et des difficultés relationnelles qui peuvent s'ensuivre, n'arrivent pas toujours à se faire entendre et voient leur enfant, malgré leurs efforts pour renseigner et éduquer l'éducatrice, être traité comme les autres. S'ils y reconnaissent un côté positif, où il n'est pas stigmatisé, ils sont aussi conscients qu'il n'est pas toujours respecté dans son unicité et dans ses besoins spécifiques. Lorsque leur éducatrice comprend la grandeur du défi qui attend l'enfant et ses parents, ceux-ci évoquent le climat de confiance et d'ouverture qui s'installe pour mieux répondre aux questionnements et appréhensions liés à l'entrée en garderie de leur enfant.

Quel est le point de vue des parents et des éducatrices sur la formation nécessaire à l'intégration d'un enfant A.I dans un groupe?

La majorité des éducatrices considère qu'une formation sur l'adoption internationale n'est pas nécessaire. Œuvrant dans le métier depuis plusieurs années, elles estiment leurs connaissances en petite enfance suffisantes pour répondre aux besoins de l'enfant et fortes de leur expérience positive auprès de lui, elles sont convaincues que les enfants de l'adoption internationale peuvent s'ajuster aux exigences de la garderie au même rythme que les autres enfants. Les parents sont toutefois d'avis que les éducatrices doivent être sensibilisées et suivre une formation en adoption internationale afin de comprendre le vécu des familles et des enfants, d'intervenir de façon cohérente et d'assurer une continuité entre le milieu familial de l'enfant et son milieu de garde. Un constat déjà évoqué par Johnstone & Gibbs (2010) à l'effet que les parents adoptifs souhaitent que les professionnels qui œuvrent auprès des familles soient davantage formés aux différentes techniques de parentage qui doivent être mises en place par les familles adoptantes. Il est entendu qu'une mise à niveau des connaissances est essentielle selon plusieurs auteurs dont Tan (2009), Paulsen & Merighi (2009) et Johnstone & Gibbs (2010), qui affirment

que l'intervention adaptée aux enfants de l'adoption internationale doit faire l'objet de formation continue pour tous les intervenants de première ligne. Il est à noter qu'en marge de leurs connaissances approfondies en matière d'adoption, les éducatrices déjà sensibilisées à l'adoption ont toutes montré de l'intérêt pour l'ajout d'une formation continue sur l'adoption internationale au curriculum actuel.

Les résultats qui précèdent montrent que les lacunes des éducatrices au niveau des connaissances sur l'adoption internationale ou leur désir de normaliser la situation adoptive, interfèrent avec l'interprétation de certains comportements des enfants et l'ajustement des interventions à ces situations particulières. Toutefois, il est important de noter qu'au Québec, les compétences requises par le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (Québec. MESRST, 2014) portent sur le développement normal des enfants. Malgré l'inclusion dans le programme éducatif du principe : *chaque enfant est unique*, en reconnaissance d'un rythme de développement unique à chacun, toute institution formatrice est libre d'inclure ou non un cours sur l'intégration de ceux qui présentent une différence comme un trouble du spectre autistique, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), un handicap physique ou un handicap intellectuel. L'identification des besoins spécifiques de certains enfants et leur interprétation en vue d'une intervention sensible représentent des tâches auxquelles toutes les éducatrices ne sont pas également préparées. Ainsi, la préparation, l'animation et l'organisation d'activités éducatives de même que l'intervention face aux problèmes de comportements, sont conçus pour l'enfant dont le développement respecte une trajectoire normale, et ce bien que des enfants à défi particulier soient présents en garderie, considérant les subventions octroyées par le ministère de l'enfance et de la famille (MFA) aux CPE et aux milieux familiaux pour leur intégration. Tel que discuté précédemment, l'exosystème exerce une influence sur l'enfant, notamment par la législation et la réglementation des services de garde à l'enfance, qui fixe les niveaux de formation exigés pour les éducatrices

ainsi que les choix effectués par les regroupements qui offrent des ateliers de formation continue.

Quel sont les éléments de satisfaction et d'insatisfaction des parents quant aux services reçus par leur enfant ?

Conformément aux recherches précédentes (Clarke-Stewart & Allhusen, 2005; Cryer & Burchinal, 1997; Drugli & Undheim, 2012; Shpancer, et al., 2002), les parents rapportent un degré de satisfaction très élevé par rapport au milieu de garde de leur enfant. Certains auteurs notent toutefois que ceux-ci ont tendance à surévaluer la qualité, comparativement à un professionnel formé à cet effet (Cryer & Burchinal, 1997; Drugli & Undheim, 2012). Dans le contexte du régime québécois de garde à l'enfance, il est aussi possible que les parents réajustent leurs idéaux devant la réalité des places limitées. Les résultats montrent que les parents sont satisfaits si le milieu : 1) est connu de la famille, ce qui les rassure sur le bien-être de leur enfant; 2) répond à leurs exigences en matière de garde à l'enfance en fonction du type de milieu et 3) reconnaît les besoins spécifiques de leur enfant. Bien que les parents soient généralement d'avis que les éducatrices saisissent mal les enjeux d'intégrer un enfant adopté en garderie, ils apprécient qu'elles accèdent à leurs demandes spéciales et les soutienne dans leur rôle de parent. La satisfaction des parents est bien représentée par le modèle bioécologique dans l'enchâssement de ses différents sous-systèmes. D'abord, lorsque les éducatrices tiennent compte de façon minimale, des caractéristiques spécifiques de l'enfant adopté de l'étranger ou de son ontosystème, en répondant aux demandes spéciales de ses parents. Ceci est rendu possible lorsque s'établit une bonne communication entre les parents et les éducatrices, représentée par le mésosystème. Ces conditions favorables influent positivement sur le microsystème de l'enfant qui se traduit par un accompagnement adéquat dans les divers moments de vie à la garderie. Finalement, les caractéristiques spécifiques des types de milieux ou l'exosystème, contribuent aussi à la satisfaction des parents lorsqu'elles rencontrent leurs exigences en matière de

garde à l'enfance. Toutefois, certaines sources d'insatisfaction demeurent. D'abord, le taux de roulement du personnel éducateur des CPE, qui a un impact sur l'environnement proximal ou le microsystème de l'enfant, en compromettant la régularité des soins offerts. Ensuite, le manque de formation spécifique à l'adoption, où une mise à niveau amènerait les éducatrices à reconnaître davantage les besoins spécifiques des enfants de l'adoption internationale est déterminé par l'exosystème.

Par la présentation de la spécificité des enfants adoptés de l'étranger, des défis de développement pouvant être présents à leur entrée en garderie et de la contribution de leurs parents et éducatrices à leur épanouissement, cette thèse a tenté, en utilisant la méthode qualitative, de rendre compte de leurs points de vue respectifs sur l'intégration des enfants adoptés de l'étranger en milieu de garde. Les résultats montrent que la majorité des éducatrices, peut-être par manque de formation et/ou par souci d'impartialité, accueillent l'enfant adopté de la même façon que tout autre enfant de leur groupe. Les parents, satisfaits de leur service de garde souhaitent toutefois une meilleure reconnaissance de ses besoins spécifiques liés à certains défis de développement sous-jacents au vécu d'abandon et d'adoption.

4.2 Limites de l'étude

D'abord, seuls les parents d'enfants d'origine asiatique, dont une majorité chinoise, ont accepté de prendre part au projet. Or, plusieurs études ont montré les adoptées chinoises comme un groupe distinct quant à l'étendue de leur rattrapage développemental dans les 6 premiers mois suivant l'adoption (Cohen et al., 2008; Pomerleau et al., 2005; van Den Dries, Juffer, van Ijzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 2010; Wilson, Weaver, Cradock, Kuebli, 2008). Elles comptent parmi les enfants adoptés de l'international présentant le moins de handicaps (Miller & Hendries, 2000). Il est possible que les enfants, dont les parents ont accepté de participer, présentent des défis développementaux moindres, ce qui rend la transition à la garderie plus facile et donne une vision plus positive de l'expérience de garde et de l'adoption internationale aux parents, malgré certains défis qui persistent pour les enfants de cet échantillon comme les troubles liés au langage ou à l'alimentation.

Plusieurs parents ayant décliné l'invitation de participer à l'étude, il est possible que ceux qui ont accepté volontairement de se soumettre au processus d'entrevue et de faire les démarches nécessaires auprès de leur éducatrice fassent partie d'un sous-groupe distinct. Il pourrait s'agir de gens particulièrement intéressés par les réalités de l'adoption internationale, davantage scolarisés et sensibles à la recherche dans le domaine de l'adoption. Plus outillés, il est possible que l'écart entre leurs connaissances et celles des éducatrices ait été plus grand que pour la moyenne des parents adoptants.

Le groupe d'enfants est hétérogène à plus d'une caractéristique notamment pour le mode de garde. Par exemple, tous les enfants n'avaient pas intégré leur milieu pour une durée équivalente au moment de l'étude. Certains d'entre eux y étaient déjà depuis 3 ans, alors que d'autres en faisaient l'expérience depuis seulement 6 semaines. De plus, le nombre de mois passés avec les parents avant

l'inscription, le nombre de jour par semaine et d'heures par jour passés en garderie, bien que notés dans la description de l'échantillon, ont possiblement eu un impact sur la perception de l'intégration de l'enfant par les parents et l'éducatrice. De plus, il aurait été intéressant d'obtenir et d'inclure le détail des conditions de vie pré adoption et des circonstances d'abandon de chaque cas afin de traduire la réelle complexité et la singularité de leur vécu de garde, toutefois plusieurs parents ne possèdent pas ces renseignements.

Il aurait pu être intéressant de comparer l'intégration en garderie d'un groupe d'enfants biologiques à celle d'enfants adoptés. Ces informations auraient permis de départager les défis d'intégration d'une population générale de ceux qui appartiennent aux enfants adoptés.

Au niveau de la collecte des données, vingt entrevues ont été réalisées en personne alors que quatre ont été effectuées par téléphone vu la distance géographique entre les participants et la chercheuse. Il est possible que deux modes d'entrevues distincts pour une même collecte de données soient à l'origine de différences dans la teneur des propos recueillis par la chercheuse.

En phase d'analyse, l'élaboration des codes et des catégories n'a pas fait l'objet d'un accord inter-juges même si le logiciel QDA-Miner permet une telle vérification lorsque deux codeurs travaillent sur un même segment de texte. Elle aurait permis d'assurer que chaque unité de sens était bien rattachée au code lui correspondant et possiblement, de raffiner davantage la structure de l'arbre thématique au fil des discussions entre codeurs. Cette recherche n'étant pas subventionnée, aucun assistant de recherche supplémentaire n'a pu être engagé pour effectuer ce travail.

Finalement, le choix d'une méthode qualitative ne permet pas la généralisation des résultats en termes de représentativité statistique des participants par rapport à la population des parents adoptants.

4.3 Pistes d'intervention

Les pistes d'intervention suivantes découlent de l'expérience, des préoccupations, des succès et des défis de parents et d'éducatrices ayant vécu l'intégration d'un enfant adopté de l'international. Elles visent d'abord à harmoniser les pratiques, afin de favoriser le développement de l'enfant en service de garde. Elles tentent aussi de réduire les écarts de perception entre les parents et les éducatrices en ce qui concerne les besoins de l'enfant. Il s'agit essentiellement de moyens qui préconisent une meilleure communication entre les partenaires ainsi qu'une accommodation des contraintes qui régissent d'une part le contexte de vie d'une famille avec un enfant adopté de l'international et d'autre part, le contexte de vie de groupe instauré par l'éducatrice. À l'image du modèle bioécologique, les pistes d'intervention doivent être comprises dans leur ensemble, inter reliées et dépendantes les unes des autres. Bien que plus d'un système puisse être interpellé pour une même piste, leur contribution peut aussi être évaluée de façon individuelle. Ainsi, au niveau du microsystème, les pistes d'intervention impliquent les parents ou l'éducatrice de l'enfant lorsqu'ils doivent intervenir auprès de lui et prendre des décisions qui tiennent compte de ses caractéristiques biopsychologiques (ontosystème). Elles portent sur le mésosystème lorsque le microsystème est mis à contribution et doit collaborer dans sa relation de soutien auprès l'enfant. Il est question de l'exosystème lorsqu'on aborde la formation des éducatrices ou le soutien de divers organismes auprès d'elles.

Ces pistes d'intervention sont une des retombées de cette thèse qui vise à rendre compte des meilleures pratiques en milieu de garde lors de l'intégration d'un enfant de l'adoption internationale. Un bref rappel des résultats de la présente recherche précède chaque piste d'intervention.

Former une équipe de soutien à l'enfant

La relation entre le parent et l'éducatrice et la communication entre ces deux partenaires sur les besoins, les défis et les succès de l'enfant est essentielle au maintien d'une relation de confiance (Reedy & McGrath, 2010). Pour plusieurs auteurs, il est primordial que les parents et les éducatrices soient conscients du fait qu'ils partagent conjointement les soins à l'enfant et donc l'information qui le concerne à la maison et à la garderie (Ahnert & Lamb, 2003; Clarke-Stewart & Allhusen 2005; Ebbeck & Yim, 2009). Dans la présente thèse, les parents sont nombreux à offrir de l'information spécifique sur leur enfant et ses besoins spéciaux s'il en a, ainsi que quelques-uns à offrir de l'information générale sur l'adoption internationale à leur éducatrice. Toutefois, seulement trois éducatrices ont fait mention de l'utilité de ces données dans les soins à apporter à l'enfant. Selon Drugli et Undheim (2012), les éducatrices sous-estiment fréquemment la valeur de ces renseignements comme soutien à l'intégration des enfants sous leur responsabilité. Pour s'assurer de la réception de l'information, de sa compréhension et de son utilisation lorsque nécessaire, nous suggérons que :

« Préalablement à l'entrée de l'enfant, une rencontre d'information entre les parents, la direction et l'éducatrice ait lieu et porte sur les points suivants : 1) l'histoire d'adoption, afin de mettre en contexte le vécu antérieur à l'entrée en garderie, 2) les particularités développementales de l'enfant comme les défis de langage, de motricité, de propreté, les problèmes alimentaires etc. ainsi que des suggestions de moyens à prévoir pour y pallier, 3) les particularités physiques de l'enfant tels les taches mongoliques ou les handicaps ».

Intégrer l'enfant dans son milieu de garde

L'intégration progressive fait partie des demandes spéciales des parents. Dans la présente thèse, toutes les éducatrices acceptent et respectent l'instauration d'un mode d'entrée particulier à l'enfant. Toutefois, les parents et les éducatrices

semblent d'accord pour dire qu'une intégration trop longue ne répond pas nécessairement aux besoins de l'enfant d'une part et d'autre part, peut aussi déranger la routine du groupe. Prolongée ou irrégulière, une intégration trop longue peut effectivement être nuisible pour l'identification de l'enfant à son groupe et à son nouveau milieu de vie. Puisqu'il intègre un groupe, l'enfant doit se conformer à certaines règles de vie. Les demandes spéciales des parents doivent donc tenir compte du cadre et de la routine établie par l'éducatrice. Ainsi, nous suggérons de :

« Tenir compte de la vie de groupe lorsque le parent fait une demande spéciale ».

« Convenir d'avance et respecter les modalités d'intégration progressive préconisées pour l'enfant ».

L'instabilité du personnel est un enjeu majeur pour tous ceux qui ont inscrit leur enfant en CPE. Ils désapprouvent les changements fréquents d'éducatrices arguant que pour un enfant adopté, le manque de stabilité dans les soins est une situation difficile à vivre pour toute la famille. Ayant possiblement connu l'instabilité dans ses premières années de vie, l'environnement de garde doit procurer à l'enfant la sécurité et la régularité dont il a besoin pour développer un lien de confiance à son éducatrice et son milieu. Nous suggérons que :

« L'organisation du personnel préconise la stabilité de l'éducatrice en minimisant ses remplacements lors des heures de présence dans son groupe et lorsque nécessaire, octroie son remplacement à la même éducatrice de rotation ».

Les parents et les éducatrices qui ont abordé *le retrait du groupe* comme intervention l'ont tous qualifié de moyen inapproprié pour l'enfant adopté. Vécu comme un nouvel abandon, il s'agirait d'une intervention insécurisante pour l'enfant. Ainsi :

«Lorsque le retrait du groupe est préconisé comme intervention, il est préférable d'utiliser le time-in, ou l'enfant est retiré de l'activité tout en demeurant en présence d'un adulte».

Former les éducatrices

L'avis sur la formation des éducatrices est partagé. Les parents sont unanimes à l'effet que les éducatrices doivent être sensibilisées aux besoins, aux réactions possibles, à la réalité ainsi qu'aux défis de développement des enfants de l'adoption internationale. Parallèlement, les résultats de plusieurs études suggèrent que l'intervention adaptée aux enfants de l'adoption internationale devrait faire l'objet d'une formation continue (Loman et al., 2009; Tan, 2009). Toutefois, 67% des éducatrices estiment ne pas avoir besoin d'une formation spécifique aux enfants de l'adoption internationale, ceux-ci s'étant, selon elles, bien ajustés aux exigences de la garderie. Dans un contexte où la majorité des éducatrices est d'avis que l'enfant adopté de l'étranger n'est pas différent des autres enfants du groupe, il est compréhensible qu'elles ne désirent pas s'informer davantage. Par ailleurs, les éducatrices qui ont une expérience personnelle de l'adoption et qui reconnaissent la possibilité de défis de développement et d'intégration pour les enfants et leur famille se sont toutes ralliées à l'idée de suivre une formation spécifique à l'adoption internationale.

Les parents ont certaines appréhensions lorsque le moment est venu d'inscrire l'enfant en garderie. Par exemple, ils peuvent être inquiets face à la particularité de leur enfant et à la capacité du personnel éducateur d'en tenir compte. S'adresser à une éducatrice formée à la spécificité de leur enfant pourrait contribuer à bâtir une relation de confiance avec les parents.

Ainsi, en accord avec les recherches citées précédemment dans un contexte où neuf éducatrices sur 12 affirment n'avoir aucune ou très peu de connaissances sur l'adoption internationale et considérant que la formation actuelle exigée par le

MESRST n'oblige pas les collègues à offrir des cours sur les enfants à défis particuliers notamment pour le diplôme de l'AEC ainsi que pour les RSG qui offrent le service en milieu de garde familial, nous formulons les suggestions suivantes :

« La formation continue dispensée par les divers regroupements de CPE ou garderies privées accessible aux éducatrices par le biais de leur employeur devrait offrir un contenu portant sur les meilleures pratiques en ce qui concerne les enfants de l'adoption internationale en milieu de garde ».

« Certains CLSC proposent des ateliers aux parents adoptants sur plusieurs sujets touchant l'adoption internationale. Il serait possible d'ajouter des ateliers destinés spécifiquement aux éducatrices ainsi qu'aux parents qui désirent intégrer leur enfant en garderie ».

4.4 Conclusion générale

La contribution principale de cette thèse est d'avoir permis aux parents ainsi qu'aux éducatrices de s'exprimer sur leur vision respective de ce que représente, au quotidien, l'intégration d'un enfant adopté de l'international en garderie. Cette étude est la première, à notre connaissance, à s'intéresser aux enfants d'âge préscolaire à travers la perception des adultes responsables de les guider dans cette transition. Les études précédentes, majoritairement quantitatives, s'intéressent habituellement à l'environnement familial ou scolaire des enfants. La méthode qualitative a rendu possible le détail, unique à chaque participant, des aspects les plus importants de leur vécu personnel d'intégrer un enfant de l'adoption internationale en garderie. L'analyse a permis de déterminer qu'en tant que groupes distincts et d'un point de vue constructiviste, la réalité des parents ne reflète pas la réalité des éducatrices, notamment en ce qui concerne la spécificité de l'enfant adopté de l'international en garderie. Les premiers, malgré des propos nuancés, favorisent pour la plupart la reconnaissance des besoins spécifiques de l'enfant adopté, alors que les secondes tendent plutôt à considérer qu'il s'agit d'un enfant comme les autres. Ces deux

visions sont possiblement dues à l'écart entre les connaissances des éducatrices, pour la plupart sommaires et factuelles et celles des parents, acquises au fil de formations, de lectures spécialisées et du vécu personnel de l'adoption avec l'enfant. Il faut noter toutefois que la réalité de certaines éducatrices s'apparente davantage à celle des parents puisque, comme eux, elles ont une profonde connaissance des défis de l'adoption. Ce qui implique que la différence d'opinion sur la spécificité de l'enfant adopté de l'international n'est pas nécessairement liée au fait d'être le parent ou l'éducatrice de l'enfant mais bien à l'état des connaissances d'une personne sur le fait de l'adoption. Il appert que la différence de l'enfant adopté dépasse ce que les yeux peuvent voir et nécessite une interprétation sensible, bâtie sur des connaissances approfondies.

Finalement, les recommandations formulées dans cette thèse sont tirées d'une analyse effectuée sur un petit échantillon, qui pourrait ne pas être représentatif de la population d'enfants adoptés au Québec (origine ethnique, surreprésentation de troubles de langage et de problèmes liés à l'alimentation). Il serait pertinent pour de futurs travaux de recherche, d'utiliser un devis quantitatif qui permettrait de poursuivre le travail entamé par cette thèse en obtenant auprès d'une population plus vaste, un portrait clair, quantifié et détaillé des comportements adaptatifs de l'enfant adopté de l'international en garderie. Une étude longitudinale gagnerait à être réalisée avec une cohorte d'enfants qui entrent en garderie pour la première fois. Il serait ainsi possible de répertorier et de quantifier les comportements particuliers liés à la routine de garde comme les problèmes de sommeil, d'alimentation ou de socialisation et de vérifier s'ils sont toujours présents à la fin du parcours préscolaire en vue de l'entrée à l'école. La présence d'un groupe témoin d'enfants biologiques pourrait déterminer les comportements usuels de ceux typiquement liés à l'adoption. L'ajout de variables comme le pays d'origine, le type d'institution (orphelinat ou de famille d'accueil) et l'âge à l'adoption permettrait de constituer l'histoire d'adoption de chaque enfant et d'obtenir des données comparables. Une meilleure

compréhension des comportements adaptatifs de l'enfant adopté de l'international en milieu de garde, ceux qui perdurent et ceux qui disparaissent avec les années permettrait aux éducatrices ainsi qu'aux parents non seulement de se préparer adéquatement en vue de l'intégration de l'enfant mais aussi d'intervenir efficacement auprès de lui.

Références

- Aboud, F. E. (2006). Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 46-60.
- Ahnert, L., & Lamb, M. (2003). Shared care: Establishing a balance between home and child care settings. *Child Development, 74*, 1044-1049.
- Barnett, W. S. (2004). Better teachers, better preschools: Students achievement linked to teacher qualifications. *National Institute for Early Education Research, 2*, 1-11.
- Becket, C., Maughan, M., Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., ... Sonuga-Barka, E. J. S. (2006). Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and Romanian adoptees study. *Child Development, 77*(3), 696-711.
- Belsky, J. (1986). Infant daycare: A cause for concern? *Zero to three, 6*, 1-9.
- Bigras, N., & Japel, C. (2007). Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde éducatifs à la petite enfance. Dans N. Bigras & C. Japel (dir.), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance* (p.3-20). Québec, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Bledsoe, J. M., & Johnston, B. D. (2004). Preparing families for international adoption. *Pediatrics in Review, 25*(7), 242-250.
- Bowlby, D. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment & Human Development, 9*(4), 307-319.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry, 52*, 664-678.
- Brenner, M. (2006). Interviewing in educational research. Dans J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore, A. Skukauskaitė & E. Grace (dir.), *Handbook of complementary methods in education research* (p. 357-370). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. Dans J. Cassidy & P. R. Shaver (dir.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (p. 89-111). New York, NY: Guilford Press.

- Brodzinsky, D. M., & Pinderhughes, E. E. (2002). Parenting and child development in adoptive families. Dans M. H. Borstein (dir.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (Vol.1, p. 279-311). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological system theory. Dans R. Vasta (dir.), *Six theories of child development* (p. 187-250). London, England: Jessica Kingsley.
- Bronfenbrenner, U., & P. A. Morris (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon & R. M. Lerner, (dir.), *Handbook of Child Psychology*, (Vol.1, p. 993-1028). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Brooks, D., Simmel, C., Wind, L., & Barth, R. P. (2005). Contemporary adoption in the United States: Implications for the next wave of adoption in theory, research, and practice. Dans D. M. Brodzinsky & J. Palacios (dir.), *Psychological issues in adoption*, (p.1-26). Westport, CT: Greenwood.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2-11.
- Campbell, R. E., Baldwin, R. H., Brademas, J., Bulkin, M. H., Ferguson, R. E., Gilmartin, R. V., ... Weston, J. S. (1993). *Why child care matters. Preparing young children for a more productive America*. A Statement by the Research and Policy Committee of the Committee for Economic Development.
- Casler, L. (1975). Supplementary auditory and vestibular stimulation: Effects on institutionalized infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 19, 456-463.

- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2008). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2e éd.). New York, NY: Guilford Press.
- Castle, J., Groothues, C., Bredenkamp, D., Beckett, C., O'Connor, T., Rutter, M. & the English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team (1999). Effects of qualities of early institutional care on cognitive attainment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69(4), 424-437.
- Cermak, S. (2001). The effects of deprivation on processing, play, and practice. Dans S. S. Roley, E. I. Blanche & R. C. Schaaf (dir.), *Understanding the nature of sensory intergration with diverse population* (p. 385-408). Tucson, AZ: Therapy Skill Builders.
- Champnella, C. (2003). *The waiting child. How the faith and love of one orphan saved the life of another*. New York, NY: St. Martin's Press.
- Chicoine, J-F. (2001). Adoption étrangère: le point de vue du pédiatre. *Médecine thérapeutique/pédiatrie*, 4, 342-357.
- Chicoine, J-F., Germain, P., & Lemieux, J. (2003). *L'enfant adopté dans le monde en quinze chapitres et demi*. Montréal, Québec: Éditions de l'hôpital Sainte-Justine.
- Chicoine, J. F., Blancquaert, I., Chicoine, L., & Raynault, M. F. (1999). Bilan de santé de 808 chinoises nouvellement adoptées au Québec. *Archives de Pédiatrie*, 6, S544.
- Chisholm, K. (1998). A three year follow-up of attachment and indiscriminate friendliness in children adopted from Romanian orphanages. *Child Development*, 69(4), 1092-1106.
- Chugani, H. T., Behen, M. E., Muzik, O., Juhasz, C., Nagy, F., & Chugani, D. C. (2001). Local brain functional activity following early deprivation: A study of postinstitutionalized Romanian orphans. *Neuro-Image*, 14, 1290-1301.
- Clarke-Steward, A., & Allhusen, V. (2005). *What we know about childcare*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L., Burchinal, M., O'Brien, M., & McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 52-86.

- Cohen, N. J., Lojkasek, M., Zadeh, Z. Y., Pugliese, M., & Kiefer, H. (2008). Children adopted from China: A prospective study of their growth and development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 458-468.
- Cohier-Rahban, V. (2009). Abandon : premier acte de l'adoption. *Médecine et hygiène: thérapie familiale*, 30, 27-37.
- Committee on Family and Work Policies. (2003). *Working families and growing kids: Caring for children and adolescents*. Washington, DC: National Academies Press.
- Cryer, D., & Burchinal, M. (1997). Parents as child care consumers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 35-58.
- Dalen, M. (2001). School performances among internationally adopted children in Norway. *Adoption Quarterly*, 5, 39-58.
- Davies, J. K., & Bledsoe, J. M. (2005). Prenatal alcohol and drug exposures in adoption. *The Pediatric Clinics of North*, 52(5), 1369-1393.
- De Bellis, M. D., Keshavan, M. S., Clark, D. B., Casey, B. J., Giedd, J. N., Boring, A. M., ... Ryan, N. D. (1999). Developmental traumatology: II Brain development. *Biological Psychiatry*, 45(10), 1271-1284.
- Dechent, S. (2008). Withdrawing from reality: Working with a young child through his difficulties in attending nursery and separation from his parents. *Infant Observation*, 11(1), 25-40.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H., & Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*, Québec, Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Drugli, M. B., & Undheim, A. M. (2012). Partnership between parents and caregivers of young children in full-time daycare. *Child Care in Practice*, 18 (1), 51-65.
- Ebbeck, M., & Yim, H. (2009). Rethinking attachment: Fostering positive relationships between infants, toddlers and their primary caregivers. *Early Child Development and Care*, 179, 899-909.

- Eder, D., & Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents. Dans J. F. Gubrium & J. A. Holstein (dir.), *Handbook of interview research: Context and method* (p. 181-201). London, England: Sage.
- Edwards, J. (2000). On being dropped and picked up: Adopted children and their internal objects. *Journal of Child Psychotherapy*, 26(3), 349-367.
- Essa, E., Bennett, P. R., Burnham, M. M., Martin, S. S., Bingham, A., & Allred, K. (2008). Do variables associated with quality child care programs predict the inclusion of children with disabilities? *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(3), 171-180.
- Fontana, A. (2002). Postmodern trends in interviewing. Dans J. F. Gubrium & J. A. Holstein (dir.), *Handbook of interview research: Context and method* (p. 161-176). London, England: Sage.
- Fries, A. B. W., & Pollak, S. D. (2004). Emotion understanding in postinstitutionalized Eastern European children. *Development and Psychopathology*, 16, 355-369.
- Gindis, B. (2005). Cognitive, language, and educational issues of children adopted from overseas orphanages. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 4(3), 291-315.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Glennen, S. (2009). Speech and language guidelines for children adopted from abroad at older ages. *Topics in Language Disorders*, 29(1), 50-64.
- Glennen, S. & Masters, G. (2002). Typical and atypical language development in infants and toddlers adopted from Eastern Europe. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 417-433.
- Gouvernement du Québec, Ministère de la famille et des aînés (2009). *Politique familiale*. Repéré à <http://www.mfa.gouv.qc.ca>
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'enseignement supérieur, science et technologie (2014). *InforouteFPT*. Repéré à <http://www.inforouteftp.org/progColDet.aspx?prog=365&sanction=1>
- Gouvernement du Québec, Secrétariat à l'adoption internationale (2009). *Statistiques*. Repéré à http://www.adoption.gouv.qc.ca/fr_statistiques.phtml

- Groark, C. J., Muhamedrahimov, R. J., Palmov, O. I., Nikiforova, N. V., & McCall, R. B. (2005). Improvements in early care in Russian orphanages and their relationship to observed behaviors. *Infant Mental Health Journal*, 26(2), 96-109.
- Guillier, N. & Derivois, D. (2011). L'accaparement comme réponse au traumatisme chez l'enfant placé en institution. *Dialogue*, 4(194), 121-135. doi: 10.3917/dia.194.0121
- Gunnar, M. R., Bruce, J., Grotevant, H. D., & Johnson, D. (2002). *Preliminary report of the Minnesota International Adoption Survey*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Gunnar, M. R., & Kertes, D. A. (2005). Prenatal and postnatal risks to neurobiological development in internationally adopted children. Dans D. M. Brodzinsky & J. Palacios (dir.), *Psychological issues in adoption: Research and practice*, (p.47-65), Westport, CT: PraegerPublishers/Greenwood Publishing.
- Gunnar, M. R., Kryzer, E., Van Ryzin, M. J., & Phillips, D. A. (2010). The rise in cortisol in family day care: Associations with aspects of care quality, child behavior, and child sex. *Child Development*, 81(3), 851-869.
- Gunnar, M. R. & van Dulmen, M. (2007). Behavior problems in post-institutionalized internationally-adopted children. *Development and Psychopathology*, 19(1), 129-148.
- Haugaard, J. J., Palmer, M., & Wojslawowicz, J. C. (1999). Single-parent adoptions. *Adoption Quarterly*, 2(4), 65-74.
- Hoksbergen, R., ter Laak, J., Rijk, K., van Dijkum, C., & Stoutjesdijk, F. (2005). Post-Institutional autistic syndrome in Romanian adoptees. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(5), 615-623.
- Hoopes, J. L. (1982). *Prediction in child development: A longitudinal study of adopted and non-adoptive families*. The Delaware family study. New York, NY: Child Welfare League of America.
- Hopkins-Best, M. (1998). *Toddler adoption: The weaver's craft*. Indianapolis, IN: Perspectives Press.

- Jacques, M., Baillargeon, M. (1997). Point de vue écologique sur les services préscolaires en milieu défavorisés. Dans F.V Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école : l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethnique*. Montréal, Québec : Presses de l'université de Montréal.
- Japel, C., & Manningham, S. (2007). L'éducatrice au cœur de la qualité... Un projet pilote visant l'augmentation des compétences. Dans N. Bigras & C. Japel (dir.), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance*. Québec, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Japel, C., Tremblay, R. E., & Côté, S. (2005). La qualité, ça compte! Résultats de l'étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec (ELDEQ), *Choix IRP*, 11(4), Montréal, Québec : Institut de recherche en politiques publiques. Repéré à <http://www.irpp.org/fr/choices/archive/vol11no4.pdf>
- Jenista (2001). The immigrant, refugee, or internationally adopted child. *Pediatrics in Review*, 22, 419-429.
- Johnson, D. E. (2000a). Long-term medical issues in international adoptees. *Pediatric Annals*, 29, 234-241.
- Johnson, D. E. (2000b). Medical and developmental sequelae of early childhood institutionalization in Eastern European adoptees. Dans C.A. Nelson (dir.), *The effects of early adversity on neurobehavioral development* (p.113-162). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Johnson, D. E. (2002). Adoption and the effect on children's development. *Early Human Development*, 68, 39-54.
- Johnson, D. E., & Dole, K. (1999). International adoptions: Implications for early intervention. *Infants and Young Children*, 11(4), 34-45.
- Johnstone, J., & Gibbs, A. (2010). Love them to bits, spend time with them, have fun with them: New Zealand parents' views of building attachments with their newly adopted Russian children. *Journal of Social Work*, 12(3), 225-245.
- Juffer, F., & Van IJzendoorn, M. H. (2005). Behavior problems and mental health referrals of international adoptees: A meta-analysis. *Journal of the American Medical Association*, 293(20), 2501-2515.

- Juffer, F. & Van IJzendoorn, M. H. (2009). International adoption comes of age: Development of international adoptees from a longitudinal and meta-analytical perspective. Dans G.M. Wrobel & E. Neil (dir.), *International Advances in Adoption Research for Practice* (p. 169–192). London, England: John Wiley and Sons.
- Kirk, D. H. (1964). *Shared fate*. New York, NY : Free Press.
- Klein, P. S., Kraft, R. R., & Shohet, C. (2010). Behaviour patterns in daily mother-child separations: Possible opportunities for stress reduction. *Early Child Development and Care*, 180(3), 387-396.
- Kreppner, J. M., Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E., Grothues, E., ... Edmund, J. S. (2007). Normality and impairment following profound early institutional deprivation: A longitudinal examination through childhood. *Developmental Psychology*, 43, 931-946.
- Ladage, J. S. (2009). Medical issues in international adoption and their influence on language development. *Topics in Language Disorders*, 29(1), 6-17.
- Ladage, J. S. & Harris, S. E. (2012). Physical growth, health, and motor development. Dans D. A. Hwa-Froelich (dir.), *Supporting development in internationally adopted children* (p.21-58). Baltimore, MD: Paul Brooks publishing.
- Landerholm, L. (2001). The experience of abandonment and adoption, as a child and as a parent, in a psychological motivational perspective. *International Forum of Psychoanalysis*, 10(1), 12-25.
- Lemieux, J. (2013). *La normalité adoptive*. Montréal, Québec : Québec Amérique.
- Lieberman, A. F. (2003). The treatment of attachment disorder in infancy and early childhood: Reflections from clinical intervention with later-adopted foster care children. *Attachment & Human Development*, 5(3), 279-282. doi: 10.1080/14616730310001596133
- Lin, S. H., Cermak, S., Coster, W. J., & Miller, L. (2005). The relation between length of institutionalization and sensory integration in children adopted from Eastern Europe. *The American Journal of Occupational Therapy*, 59, 139-147.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p.163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Liu, Y. H., Stein, M. T. (2005). Feeding behaviour of infants and young children and its impact on child psychosocial and emotional development. Dans *Centre of Excellence for Early Childhood Development. Encyclopedia on Early Childhood Development*. (p. 1-7). Repéré à <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Liu-SteinANGxp.pdf>
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L., & Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development, 75*, 47-65.
- Logan, J. (2013), Contemporary adoptive kinship: A contribution to new kinship studies. *Child & Family Social Work, 18*, 35-45. doi: 10.1111/cfs.12042
- Loman, M. M., Wiik, K. L., Frenn, K. A., Pollak, S. D., & Gunnar, M. R. (2009). Postinstitutionalized children's development: Growth, cognitive, and language outcomes. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 30*, 426-434.
- Lozoff, B., & Georgieff, M. K. (2006). Iron deficiency and brain development. *Seminars in Pediatric Neurology, 13*(3), 158-165.
- Maclean, K. (2003). The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology, 15*, 853-884.
- Marcovitch, S., Goldberg, S., Gold, A., Washington, J., Waason, C., Krekewich, K., & Handley-Derry, M. (1997). Determinants of behavioural problems in Romanian children adopted in Ontario. *International Journal of Behavioral Development, 20*(1), 17-31.
- McGuinness, T., & Pallansch, L. (2000). Competence of children adopted from the former Soviet Union. *Family Relations, 49*, 457-464.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, L. C. (2005). *The handbook of international adoption medicine. A guide for physicians, parents, and providers*. Oxford, England: Oxford University Press.

- Miller, L. C., Chan, W., Litvinova, A., Rubin, A., Tirella, L., & Cermak, S. (2007). Medical diagnoses and growth of children residing in Russian orphanages. *Acta Paediatrica*, *96*, 1765-1769. doi: 10.1111/j.1651-2227.2007.00537.x
- Miller, L. C. & Hendrie, N. W. (2000). Health of children adopted from China. *Pediatrics*, *105*(6), 1-6. doi: 10.1542/peds.105.6.e76
- Miller, L. C., Tseng, B., Tirella, L. G., Chan, W., & Feig, E. (2008). Health of children adopted from Ethiopia. *Maternal and Child Health Journal*, *12*(5), 599-605.
- Morison, S. J., Ames, E. W., & Chisolm, K. (1995). The development of children adopted from Romanian orphanages. *Merrill-Palmer Quarterly*, *41*, 411-430.
- Morrissey, T. W. (2010). Sequence of child care type and child development: What role does peer exposure play? *Early Childhood Research Quarterly*, *25*(1), 33-50.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, *11*, 269-306.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. Dans NICHD Early Child Care Research Network (dir.), *Child care and child development. Results from the NICHD study of early child care and youth development* (p.50-66). New York, NY: Guilford Press.
- NICHD Early Child Care Research Network & Duncan, G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, *74*, 1485-1506.
- Nickman, S. L. (1985). Losses in adoption: The need for dialogue. *The Psychoanalytic Study of the Child*, *40*, 365-398.
- O'Connor, T. G., & Rutter, M. (2000). Attachment disorder behavior following early severe deprivation: Extension and longitudinal follow-up. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *39*(6), 703-712.

- Odenstad, A., Hjern, A., Lindblad, F., Rasmussen, F., Vinnerljung, B., & Dalen, D. (2008). Does age at adoption and geographic origin matter? A national cohort study of cognitive test performance in adult inter-country adoptees. *Psychological Medicine, 38*, 1803-1814. doi:10.1017/S0033291708002766
- Ouellette, F-R., & Belleau, H. (1999). *L'intégration familiale et sociale des enfants adoptés : recension des écrits*. INRS Culture et société. Repéré à <http://partenariat-familles.inrs-ucs.quebec.ca>
- Ouellette, F-R. & Frigault, L-R. (1996). *Les adoptions internationales au Québec, 1990-1994. Analyse des dossiers de suivis d'adoption du Secrétariat à l'adoption internationale*. Ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique, 23*, 147-181. doi : 10.7202/1002253ar
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives 15*, 179-194.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Park, H., Bothe, D., Holsinger, E., Kirchner, H. L., Olness, K., & Mandalakas, A. (2011). The impact of nutritional status and longitudinal recovery of motor and cognitive milestones in internationally adopted children. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 8*, 105-116.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Paulsen, C., & Merighi, J. R. (2009). Adoption preparedness, cultural engagement, and parental satisfaction in intercountry adoption. *Adoption Quarterly, 12*, 1-18.
- Phillips, D., McCartney, K., & Scarr, S. (1987). Child-care quality and children's social development. *Developmental psychology, 23*(4), 537.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and teacher-child interactions? *Applied Developmental Science, 9*, 144-159.

- Pomerleau, A., Malcuit, G., Chicoine, J-F., Séguin, R., Belhumeur, C., Germain, P., ... Jéliu, G. (2005). Health status, cognitive and motor development of young children adopted from China, East Asia, and Russia across the first 6 months after adoption. *International Journal of Behavioral Development, 29*(5), 445-457.
- Reedy, C. K., & McGrath, W. H. (2010). Can you hear me now? Staff-parent communication in child care centers. *Early Child Development and Care, 180*, 347-357.
- Rettig, M. A., & McCarthy-Rettig, K. (2006). A Survey of the health, sleep, and development of children adopted from China. *Health & Social Work, 31*(3), 201-207.
- Rhodes, S., & Hennessy, E. (2000). The effects of specialized training on caregivers and children in early-years settings: An evaluation of the foundation courses in playgroup practice. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 559-576.
- Richters, J. E., & Zahn-Waxler, C. (1988). The infant day care controversy: Current status and future directions. *Early Childhood Research Quarterly, 3*, 319-336.
- Roy, P., Rutter, M., & Pickles, A. (2004). Institutional care: Associations between overactivity and lack of selectivity in social relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(4), 866-873.
- Rutter, M., Andersen-Wood, L., Beckett, C., Bredenkamp, D., Castle, J., Dunn, J., & the English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team. (1998). Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 465-476.
- Rutter, M., Kreppner, J., Croft, C., Murin, M., Colvert, E., Beckett, C., ... Sonuga-Barke, E. (2007). Early adolescent outcomes of institutionally deprived and non-deprived adoptees: III. Quasi-autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(12), 1200-1207.
- Rutter, M., O'Connor, T. G., & the English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team. (2004). Are there biological programming effects for psychological development? Findings from a study of Romanian adoptees. *Developmental Psychology, 40*, 81-94.

- Rygaard, N. P. (2005). *L'enfant abandonné : guide de traitement des troubles de l'attachement*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Sales, S. (2013). Contested attachments: Rethinking adoptive kinship in the era of open adoption. *Child & Family Social Work*, 1-10. doi: 10.1111/cfs.12062
- Schuetze, P., Lewis, A., & DiMartino, D. (1999). Relation between time spent in daycare and exploratory behaviours in 9-month-old infants. *Infant Behaviour & Development*, 22, 267-276.
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructivism. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 189-214). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D.A. (2000). *From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: Board on Children, Youth, and Families, National Council Research Institute of Medicine, National Academy Press.
- Shpancer, N. (1999). Caregiver-parent relations in daycare: Testing the buffer hypothesis. *Early Child Development and Care*, 156(1), 1-14.
- Shpancer, N., Bowden, J., Ferrell, M., Pavlik, S., Robinson, M., Schwind, J., ... Young, J. (2002). The gap: Parental knowledge about daycare. *Early Child Development and Care*, 172(6), 635-642.
- Smyke, A. T., Koga, S. F., Johnson, D. E., Fox, N. A., Marshall, P. J., Nelson, C. A.,...the BEIP Core Group. (2007). The caregiving context in institution-reared and family-reared infants and toddlers. *Romania Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(2), 210-218.
- Spitz. R. A. (1945). Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic study of the child*, 1, 53-74.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. A. (2005). Placing early attachment experiences in developmental context: The Minnesota Longitudinal Study. Dans K. E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters (dir.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (p.48-70). New York, NY: Guilford
- Stevens, S. E., Sonuga-Barke, E. J. S., Kreppner, J. M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E.,...Rutter, M. (2008). Inattention/overactivity following

- early severe institutional deprivation: Presentation and associations in early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(3), 385-398.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tan, T. X. (2009). School-age adopted Chinese girls' behavioral adjustment, academic performance, and social skills: Longitudinal results. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(2), 244-251.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York, NY: Falmer.
- Tessier, R., Larose, S., Moss, E., Nadeau, L., Tarabulsy, G. M. & le Secrétariat à l'adoption internationale (SAI) du Québec. (2003). *L'adoption internationale au Québec de 1985 à 2002. L'adaptation sociale des enfants nés à l'étranger et adoptés par des familles du Québec*. Ministère de la santé et des services sociaux, Gouvernement du Québec.
- Tirella, L. G., Chan, W., Cermak, S. A., Litvinova, A., Salas, K. C., & Miller, L. C. (2008). Time use in Russian baby homes. *Child Care, Health and Development*. 34(1), 77-86.
- Tirella, L. G. & Miller, L. C., (2011). Self-regulation in newly arrive international adoptees. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 31(3), 301-314.
- Touchette E. (2011). Facteurs associés aux problèmes de sommeil de la petite enfance. Dans *Centre of Excellence for Early Childhood Development. Encyclopedia on Early Childhood Development*. (p. 1-9). Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/TouchetteFRxp1.pdf>.Page
- Vandell, D. L. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 387-414.
- van den Dries, L., Juffer, F., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J. (2010). Infants' physical and cognitive development after international adoption from foster care or institutions in China. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 31, 144 -150.
- van IJzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2005). Adoption is a successful natural intervention enhancing adopted children's IQ and school performance. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 326-330.

- van IJzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2006). The Emanuel Miller Memorial Lecture 2006: Adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socio-emotional, and cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*, 1228-1245.
- van IJzendoorn, M. H., Juffer, F., & Poelhuis, C. W. K. (2005). Adoption and cognitive development: A meta-analytic comparison of adopted and nonadopted children's IQ and school performance, *Psychological Bulletin*, *131*(2), 301-316.
- van IJzendoorn, M. H., Tavecchio, L. W., Stams, G. J., Verhoeven, M. J. & Reiling, E. J. (1998). Quality of center day care and attunement between parents and caregivers: Center day care in cross-national perspective. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, *159*(4), 437-454.
- van Londen, W. M. Juffer, F., & van IJzendoorn, M. H. (2007). Attachment, cognitive, and motor development in adopted children: Short-term outcomes after international adoption. *Journal of Pediatric Psychology*, *32*(10), 1249-1258. doi:10.1093/jpepsy/jsm062
- Verrier, N. (2004). *L'enfant adopté : comprendre la blessure primitive*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vinay, A. (2003). L'adolescent adopté: pour une nouvelle compréhension. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *51*, 269-276.
- Vorria, P., Papaligoura, Z., Dunn, J., van IJzendoorn, M. H., Steele, H., Kontopoulou, A., & Sarafidou, Y. (2003). Early experiences and attachment relationships of Greek infants raised in residential group care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *44*, 1208-1220.
- Wachs, T. D. (2000). Nutritional deficits and behavioural development. *International Journal of Behavioral Development*, *24*, 435-441.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. (2008). Individual differences in infant-caregiver attachment: Conceptual and empirical aspects of security. Dans J. Cassidy & P. R. Shaver (dir.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2e éd., p.78-101). New York, NY: Guilford Press.

- Wilbarger, J., Gunnar, M., Schneider, M., & Pollak, S. (2010). Sensory processing in internationally adopted, post-institutionalized children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(10), 1105-1114.
- Wilson, S. L., Weaver, T. L., Cradock, M. M., Kuebli, J. E. (2008). A preliminary study of the cognitive and motor skills acquisition of young international adoptees. *Children and Youth Services Review*, 30(5), 585-596.
- Wittenberg, I. (2001). The transition from home to nursery school. *The International Journal of Infant Observation*, 4(2), 23-36.
- Xu, Y. (2006). Toddlers' emotional reactions to separation from their primary caregivers: Successful home-school transition. *Early Child Development and Care*, 176(6), 661-674.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York, NY: Guilford Press.
- Zeanah, C. H., Scheeringa, M., Boris, N. W., Heller, S. S., Smyke, A. T., & Trapani, J. (2004). Reactive attachment disorder in maltreated toddlers. *Child Abuse & Neglect*, 28(8), 877-888.
- Zeanah, C. H., Smyke, A. T., Koga, S. F., & Carlson, E. (2005). Attachment in institutionalized and community children in Romania. *Child Development*, 76(5), 1015-1028.

Annexe A

Annonce du projet de recherche

ÊTES-VOUS PARENT D'UN ENFANT ADOPTÉ À L'INTERNATIONAL ?

Si oui, votre participation à notre étude pourrait contribuer à l'augmentation des connaissances sur les besoins des enfants adoptés de l'étranger en service de garde.

SI VOUS :

- avez adopté un enfant de l'international
- qui a présentement entre 3 et 6 ans
- et qui fréquente un service de garde

**VEUILLEZ
CONTACTER**
Chantal Dézainde
chantal.dezainde@umontreal.ca

Votre participation à cette étude est entièrement volontaire.



Annexe B

Lettre de présentation de l'étude aux parents

Cher(s) parent(s),

Dans le cadre de mon doctorat en psychologie à l'Université de Montréal, je réalise une étude sur la perception des parents et des éducatrices de l'intégration des enfants de l'adoption internationale en milieu de garde. Ce projet de recherche vise à comprendre la situation de garde de l'enfant adopté de l'étranger, à travers son historique de garde depuis son arrivée au Québec et à obtenir le point de vue de ses parents et de son éducatrice sur les défis et les succès liés à son intégration en milieu de garde. Nous serons, suite à l'étude, en mesure de faire des propositions qui viseront à améliorer la qualité de l'expérience de garde de nombreux enfants.

Si vous avez adopté un enfant de l'étranger, qui a présentement entre 3 et 6 ans, qui est arrivé dans votre famille depuis au moins un an et qui réside actuellement avec au moins un de ses parents adoptifs, je vous invite à participer à cette étude. Vous devez aussi consentir à ce que l'éducatrice de votre enfant soit rencontrée en entrevue, au sujet de l'intégration de votre enfant dans son groupe. La participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse afin de répondre à un questionnaire, qui porte sur les habitudes de garde de votre enfant depuis son arrivée au Québec ainsi qu'à donner les coordonnées de l'éducatrice de votre enfant pour qu'elle soit rencontrée en entrevue. Répondre au questionnaire devrait prendre environ 45 minutes.

Vous êtes entièrement libre de refuser de participer à cette étude et pourrez vous en retirer en tout temps. Pour vous inscrire ou si vous avez des questions, communiquez avec Chantal Dézainde par courriel à :

La participation à cette étude est entièrement volontaire.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration,

Sincères salutations,

Chantal Dézainde, M.Sc, ps.éd.
Candidate au doctorat en psychologie
Université de Montréal

Annexe C

Formulaire de consentement parents

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

- Titre de la recherche :** Étude qualitative sur l'intégration en milieu de garde d'enfants adoptés de l'international : Points de vue des parents et des éducatrices.
- Chercheur :** Chantal Dézainde, étudiante au doctorat, Département de psychologie, Faculté des arts et sciences, Université de Montréal
- Directrices de recherche :** Lyse Turgeon, professeure agrégée, École de psychoéducation, Faculté des arts et sciences, Université de Montréal
- Co-Directrice de recherche :** Patricia Germain, professeure régulière, Département des sciences infirmières, Facultés des sciences de la santé, Université du Québec à Trois-Rivières

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à comprendre la situation de garde de l'enfant adopté de l'étranger, à travers son historique de garde depuis son arrivée au Québec et à obtenir le point de vue de ses parents et de son éducatrice sur les défis et les succès liés à son intégration en milieu de garde. L'objectif étant d'offrir du soutien aux éducatrices en garde à l'enfance qui interviennent auprès d'un enfant adopté et des soins personnalisés aux enfants.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à répondre à un questionnaire, qui porte sur les habitudes de garde de votre enfant depuis son arrivée au Québec ainsi qu'à donner les coordonnées de l'éducatrice de votre enfant pour qu'elle soit rencontrée en entrevue. Répondre au questionnaire devrait prendre environ 45 minutes.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un

classeur sous clé et détruites 7 ans après la fin du projet. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux enfants adoptés de l'étranger et à leurs éducatrices.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiqués ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Indemnité

Les participants ne recevront aucune indemnité.

7. Situation de compromission pour l'enfant

Dans l'éventualité de la découverte d'une situation qui porte atteinte à la sécurité ou à l'intégrité de l'enfant, il y a obligation d'une déclaration à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ), aux autorités policières ou autres personnes concernées.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance de l'information ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Nom : _____ Prénom : _____

Consentement verbal Date : _____

Je consens librement à donner les coordonnées de l'éducatrice de mon enfant pour qu'elle soit rencontrée en entrevue. Je comprends que le contenu de l'entrevue est confidentiel.

Nom : _____ Prénom : _____

Consentement verbal Date : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur: _____ Date : _____

Nom: _____ Prénom: _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Chantal Dézainde à l'adresse courriel :

Annexe D

Formulaire de consentement des éducatrices

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

- Titre de la recherche :** Étude qualitative sur l'intégration en milieu de garde d'enfants adoptés de l'international : Points de vue des parents et des éducatrices.
- Chercheur :** Chantal Dézainde, étudiante au doctorat, Département de psychologie, Faculté des arts et sciences, Université de Montréal
- Directrices de recherche :** Lyse Turgeon, professeure agrégée, École de psychoéducation, Faculté des arts et sciences, Université de Montréal
- Co-directrice de recherche :** Patricia Germain, professeure régulière, Département des sciences infirmières, Facultés des sciences de la santé, Université du Québec à Trois-Rivières

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à comprendre la situation de garde de l'enfant adopté de l'étranger au Québec, à travers la perception qu'ont les éducatrices de leur travail auprès de cette population. L'objectif étant d'offrir du soutien aux éducatrices en garde à l'enfance qui interviennent auprès d'un enfant adopté et des soins personnalisés aux enfants.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse pour une entrevue de 45 minutes à un moment et dans un lieu que vous choisirez. Cette entrevue portera sur votre expérience professionnelle à titre d'éducatrice d'un enfant adopté de l'étranger. L'entrevue sera enregistrée, puis transcrite.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur

sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux enfants adoptés de l'étranger et à leurs éducatrices. Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse. S'il y a lieu, elle pourra vous référer à une personne-ressource.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiqués ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Indemnité

Les participants ne recevront aucune indemnité.

7. Situation de compromission pour l'enfant

Dans l'éventualité de la découverte d'une situation qui porte atteinte à la sécurité ou à l'intégrité de l'enfant, il y a obligation d'une déclaration à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ), aux autorités policières ou autres personnes concernées.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance de l'information ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom: _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Chantal Dézainde à l'adresse courriel :

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal.

Annexe E
Questionnaire parents

Questionnaire pour les parents d'un enfant âgé entre 18 mois et 6 ans

Date de naissance de l'enfant visé par le questionnaire : ___/___/___
(jour/mois/année)

À lire au début. Ce questionnaire s'adresse à des parents qui ont adopté un enfant à l'étranger. Lorsqu'il sera question de **votre enfant**, nous faisons spécifiquement référence à l'enfant que vous avez adopté.

1. **Ce questionnaire est complété par :** La mère Le père Autre : _____
Date ___/___/___/ (jour/mois/année)

2. **Indiquez le sexe de votre enfant :** Masculin Féminin

3. **Votre enfant réside actuellement :**
Avec ses deux parents
Avec sa mère uniquement
Avec son père uniquement
En garde partagée

4. **Indiquez le pays d'origine de votre enfant :** _____

5. **Indiquez la date d'arrivée de l'enfant dans votre famille** ___/___/___
(mois/année)

6. **Quel est le statut marital actuel de la mère adoptive de l'enfant?**
Mariée ou conjointe de fait avec le père adoptif de l'enfant
Mariée ou conjointe de fait avec un nouveau conjoint (autre que le père adoptif)
Divorcée, séparée, veuve ou célibataire (vivant seule)
Autre (précisez) : _____

7. **Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par la mère adoptive de l'enfant ?**

Études primaires complétées

Études secondaires complétées

Études collégiales complétées

Études universitaires de 1^{er} cycle complétées

Études universitaires de 2^e ou 3^e cycle complétées

8. **Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par le père adoptif de l'enfant?**

Études primaires complétées

Études secondaires complétées

Études collégiales complétées

Études universitaires de 1^{er} cycle complétées

Études universitaires de 2^e ou 3^e cycle complétées

9. **Laquelle des situations s'applique le mieux à la mère adoptive de l'enfant :**

Occupe un emploi rémunéré ou à son compte à temps plein

Occupe un emploi rémunéré ou à son compte à temps partiel

Poursuit des études

Poursuit des études **et** occupe un emploi rémunéré

Demeure à la maison (par choix, à la retraite, etc.)

Est à la recherche d'un emploi

10. **Laquelle des situations s'applique le mieux au père adoptif de l'enfant :**

- Occupe un emploi rémunéré ou à son compte à temps plein
- Occupe un emploi rémunéré ou à son compte à temps partiel
- Poursuit des études
- Poursuit des études **et** occupe un emploi rémunéré
- Demeure à la maison (par choix, à la retraite, etc.)
- Est à la recherche d'un emploi

11. **Plusieurs raisons peuvent inciter les parents à faire garder leur enfant après son adoption. Veuillez cocher la raison principale qui s'applique à votre situation.**

J'ai fait garder mon enfant parce que :

- Il y avait une place disponible dans un milieu de garde
- Je suis retourné (e) au travail
- Je voulais lui permettre de côtoyer d'autres enfants
- J'avais besoin de repos
- Pour rattraper des retards de développement
- Autre (précisez) : _____

12. **À votre avis, la situation de garde actuelle de votre enfant lui convient-elle ?**

- Totalement** **Plus ou moins** **Pas du tout**

Remettre le questionnaire à la chercheuse

13. **Si la réponse est plus ou moins ou pas du tout à la question 12. Si c'était à refaire dans un monde idéal, pouvez-vous me décrire ce que vous changeriez dans le mode garde de votre enfant?**

14. **Quelles sont les coordonnées de son éducatrice actuelle:**

15. **Indiquez, en ordre chronologique, l'historique de garde de votre enfant depuis son arrivée au Québec jusqu'à sa situation actuelle (si différente), à l'aide des données suivantes :**

1. L'âge de l'enfant
2. Si l'enfant était :
 - à la **maison** avec un membre de la famille élargie
 - à la **maison** avec une gardienne
 - en **garderie privée** ou **CPE**
 - en **milieu familial régi** (affilié à un CPE)
 - en **milieu familial non-régi**
 - Autre** situation de garde : spécifiez
3. Le nombre de **jours** par semaine
4. Le nombre d'**heures** par jour
5. La **durée** en mois/année
6. Le **motif** du changement (s'il y a lieu) parmi les choix suivants :
 - a) Mauvaise entente avec l'éducatrice et/ou la direction
 - b) Ouverture d'une place dans un milieu plus intéressant
 - c) Plus besoin de faire garder l'enfant
 - d) Pour le bien-être de l'enfant (précisez) :
 - e) Retour au travail
 - f) Autre (précisez) _____

1. Âge 2. Situation de garde 3. Nb jours 4. Nb heures 5. Durée

6. Motif du changement (s'il y a lieu) _____

1. Âge 2. Situation de garde 3. Nb jours 4. Nb heures 5. Durée

6. Motif du changement (s'il y a lieu) _____

1. Âge 2. Situation de garde 3. Nb jours 4. Nb heures 5. Durée

6. Motif du changement (s'il y a lieu) _____

Annexe F
Canevas d'entrevue parents

Grille d'entrevue avec le parent

18. Pouvez-vous commenter les aspects suivants concernant la garde de votre enfant

1. Les interventions de son éducatrice à l'accueil

Expliquez comment cela répond ou non à vos attentes et aux besoins de votre enfant?

2. Les interventions de son éducatrice au moment du départ

Expliquez comment cela répond ou non à vos attentes et aux besoins de votre enfant?

3. Les interventions de son éducatrice au moment des repas

Expliquez comment cela répond ou non à vos attentes et aux besoins de votre enfant?

4. Les interventions de son éducatrice au moment de la sieste

Expliquez comment cela répond ou non à vos attentes et aux besoins de votre enfant?

5. Les interventions de son éducatrice pendant les périodes de jeux

Expliquez comment cela répond ou non à vos attentes et aux besoins de votre enfant?

6. Les rapports de votre enfant avec le personnel éducateur

7. La formation du personnel

8. Les succès de votre enfant en milieu de garde

9. Les difficultés particulières de votre enfant en milieu de garde

Annexe G

Canevas d'entrevue éducatrices

Grille d'entrevue avec l'éducatrice

Prise de contact

1. Parlez-moi de votre travail.

Questions d'élaboration :

- Décrivez-moi les différentes étapes de la journée.
- Quelles sont vos activités avec les enfants?

Perception de l'enfant

1. Parlez-moi de X. Comment le/la percevez-vous?

Questions d'élaboration :

- Comment vous apparaissait X lorsqu'il/elle est arrivé(e)?
- Comment est X maintenant? Avez-vous des exemples?
- Qu'est-ce qui va bien avec X? Qu'est-ce qui est plus difficile pour X?
- Où en est X dans son développement global? (cognitif, socio-affectif, moral, langagier, moteur)
- Comment sont ses relations avec les autres enfants du groupe?
- Comment sont ses relations avec les autres membres de l'équipe?
- A-t-il/elle des besoins particuliers? Pouvez-vous me donner des exemples?

2. Comment vous-a-t-on prévenu que X était adopté de l'internationale?

Questions d'élaboration :

- Dans quelles circonstances vous l'a-t-on dit?
- Qui vous l'a dit?
- Quand vous l'a-t-on dit?
- Quelle a été votre réaction?

3. Que saviez-vous, à ce moment, de l'adoption internationale?

Questions d'élaboration :

- Étiez-vous sensible aux réalités propres à l'adoption? À quoi par exemple?
- Anticipez-vous des implications pour votre travail? Lesquelles?
- Comment vous sentiez-vous par rapport à l'intégration d'un enfant adopté dans votre groupe?

Perception de ses interventions

1. Pouvez me décrire vos interventions auprès de X pendant les repas ? La sieste? À l'accueil? Au départ?

Questions d'élaboration :

- Faites-vous des interventions spécifiques avec X? Pouvez-vous me donner des exemples?
 - Vivez-vous des situations particulières avec X ? Pouvez-vous m'en parler?
 - Avez-vous apporté des modifications à votre routine? De quelle façon?
- 2. Si je vous donnais une baguette magique, pouvez-vous me décrire la situation de garde idéale que vous mettriez en place pour X ?**

Question d'élaboration :

- Quel horaire lui convient mieux?
- Quel milieu serait, selon vous, le plus approprié pour X?

Besoins de l'éducatrice

1. Comment vous sentez-vous dans votre rôle d'éducatrice auprès de X?

Questions d'élaboration :

- Avez-vous des besoins spécifiques?
- Vous a-t-on offert de l'information sur les enfants de l'adoption internationale? Sous quelle forme?

Conclusion

- Y a-t-il d'autres points dont vous aimeriez discuter?
- Y a-t-il des questions que vous aimeriez me poser?

Je vous remercie de votre participation!

Annexe H
Questionnaire éducatrices

Questionnaire pour l'éducatrice d'un enfant âgé entre 18 mois et 6 ans

Date de naissance de l'enfant visé par le questionnaire : / /
(jour/mois/année)

1. **Depuis combien de temps êtes-vous l'éducatrice de l'enfant?**
 / /
(jour/mois/année)

2. **Combien de jours/semaine êtes-vous avec l'enfant?**

- | | | | |
|---------|--------------------------|---------|--------------------------|
| 5 jours | <input type="checkbox"/> | 2 jours | <input type="checkbox"/> |
| 4 jours | <input type="checkbox"/> | 1 jour | <input type="checkbox"/> |
| 3 jours | <input type="checkbox"/> | | |

3. **Qui s'occupe de l'enfant (s'il y a lieu):**

Lors de vos absences

Cette personne est-elle connue de l'enfant? Oui
Non

4. **Quel est le ratio éducatrice/enfants de votre groupe?**

- | | |
|--------------|--------------------------|
| 1/10 enfants | <input type="checkbox"/> |
| 1/8 enfants | <input type="checkbox"/> |
| 1/6 enfants | <input type="checkbox"/> |

Autre situation (précisez) : _____

5. Quelle est votre niveau de formation spécifique en garde à l'enfance?

Universitaire petite enfance

Cegep Diplôme d'Études Collégiales (DEC)

Cegep Attestation d'Études Collégiales (AEC)

Autre Précisez _____

6. Depuis combien d'années travaillez-vous comme éducatrice à l'enfance?

Moins de 1 an Entre 5 et 10 ans

Entre 1 et 2 ans 10 et plus

Entre 2 et 4 ans

7. Avez-vous pris part à un atelier de formation depuis :

Derniers 6 mois Plus de 5 ans

Dernière année Jamais

Plus de deux ans Si oui, Précisez _____

8. Avez-vous déjà pris part à une formation spécifique sur l'adoption ?

Oui Non

9. L'enfant reçoit-il les services d'autres professionnels dans son milieu de garde?

Oui Non Précisez _____

Merci!

Annexe I

Nomenclature des services de garde au Québec (MFA)

LOI SUR LES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE ET AUTRES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

Ministère de la famille et des aînés, gouvernement du Québec.

Centre de la petite enfance

«centre de la petite enfance»: un établissement qui fournit, dans une installation où l'on reçoit au moins sept enfants pour des périodes qui ne peuvent excéder 48 heures consécutives, des services de garde éducatifs, s'adressant principalement aux enfants de la naissance jusqu'à la fréquentation du niveau de la maternelle et qui, sur un territoire donné, coordonne, surveille et contrôle en milieu familial de tels services à l'intention d'enfants du même âge. Subsidiairement, ces services peuvent s'adresser aux enfants fréquentant les niveaux de la maternelle et du primaire lorsqu'ils ne peuvent être reçus dans un service de garde en milieu scolaire au sens de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3) et de la Loi sur l'enseignement privé (chapitre E-9.1);

Garderie

«garderie»: un établissement qui fournit des services de garde éducatifs dans une installation où l'on reçoit au moins sept enfants, de façon régulière et pour des périodes qui n'excèdent pas 24 heures consécutives;

Halte-garderie

«halte-garderie»: un établissement qui fournit un service de garde dans une installation où l'on reçoit au moins sept enfants de façon occasionnelle telle que déterminée par règlement et pour des périodes qui n'excèdent pas 24 heures consécutives;

Jardin d'enfants

«jardin d'enfants»: un établissement qui fournit des services de garde éducatifs dans une installation où l'on reçoit, de façon régulière et pour des périodes qui n'excèdent pas 4 heures par jour, en groupe stable, au moins sept enfants âgés de deux à cinq ans auxquels on offre des activités se déroulant sur une période fixe;

Service de garde en milieu familial

«service de garde en milieu familial»: un service de garde fourni par une personne physique, contre rémunération, pour des périodes qui peuvent excéder 24 heures consécutives, dans une résidence privée où elle reçoit:

1° en incluant ses enfants de moins de neuf ans et les enfants de moins de neuf ans qui habitent ordinairement avec elle, au plus six enfants parmi lesquels au plus deux enfants peuvent être âgés de moins de 18 mois; ou

2° si elle est assistée d'une autre personne adulte et en incluant leurs enfants de moins de neuf ans et les enfants de moins de neuf ans qui habitent ordinairement avec elles, au plus neuf enfants parmi lesquels au plus quatre enfants peuvent être âgés de moins de 18 mois.

Annexe J

Arborescence des codes et des catégories éducatrices

Connaissances AI	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissances • Formation
Appréhensions	<ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non • Savoir plus • Ne pas savoir plus
Premier contact parent	<ul style="list-style-type: none"> • Annonce • Info spécifique • Info générale • Source personnelle
Préparation spécifique	<ul style="list-style-type: none"> • Préparation
Intégration de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration progressive
Comportement de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> • Comportement désirable • Comportement indésirable • Comportement particulier
Intervention éducatrice	<ul style="list-style-type: none"> • Intervention directe • Intervention indirecte • Jugement d'elle-même et/ou équipe
Aide à l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensions • Professionnel
Spécificité de l'enfant adopté	<ul style="list-style-type: none"> • Comme les autres • Pas comme les autres
Appréciation de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> • Aime la garderie • Affection
Développement global	<ul style="list-style-type: none"> • Affectif • Social • Moteur • Langagier • Cognitif
Contact parent	<ul style="list-style-type: none"> • Compétence parentale • Intervention parent

Annexe K
Arborescence des codes et des catégories
parents

Éducatrice	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance AI • Formation AI • Formation générale • Préparation
Appréhensions	<ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non • Savoir plus • Ne pas savoir plus
Premier contact éducatrice	<ul style="list-style-type: none"> • Annonce • Info spécifique • Info générale
Intégration de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration progressive
Milieu de garde	<ul style="list-style-type: none"> • Connu • Inconnu • Satisfait • plus ou moins
Comportement parent	<ul style="list-style-type: none"> • Compétence parentale • Jugement d'elle-même • Demande spéciale
Comportement de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> • Comportement désirable • Comportement indésirable • Comportement particulier • Aime la garderie
Interventions éducatrice	<ul style="list-style-type: none"> • Inadéquates • Adéquates • Avec parent
Aide à l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensions • Professionnel
Spécificité de l'enfant adopté	<ul style="list-style-type: none"> • Comme les autres-parent • Pas comme les autres-parent • Comme les autres-éducatrice • Pas comme les autres-éducatrice
Développement global	<ul style="list-style-type: none"> • Affectif • Social • Moteur • Langagier • Cognitif

Annexe L
Certificat d'éthique

**COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE LA
FACULTÉ DES ARTS ET DES SCIENCES (CÉRFAS)**

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences, selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal :

TITRE : *Étude qualitative sur l'intégration d'enfants adoptés de l'international en milieu de garde. Points de vue des parents et des éducatrices.*

REQUÉRANT : **DEZAINDE Chantal** , étudiant au programme de *Ph. D recherche, Département de psychologie*

sous la direction de :

TURGEON Lyse, professeur agrégée, Département de psychoéducation

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche devra être communiqué au CÉRFAS qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CÉRFAS.

Selon les exigences éthiques en vigueur, **un suivi annuel est minimalement exigé afin de maintenir la validité de ce certificat**, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi peut être consulté sur la page Web du CÉRFAS.

Peter Dietsch, président
Comité d'évaluation accélérée

Date de délivrance : 2011/01/31

AAAA / MM / JJ

Date d'échéance* : 2012/01/31

AAAA / MM / JJ

*correspond à la date prévue de fin du projet

Espace réservé en cas de prolongation

Annexe M
Complément des résultats

3.1 Contexte antérieur à l'arrivée de l'enfant dans le groupe

3.1.1 Connaissances qu'avaient les éducatrices du phénomène de l'adoption internationale

Colombie, pis la Chine, pis le Japon pis toute ça, il y a pas une place que c'est pareil, mais ça reste toujours un peu le même principe, que tu pars chercher l'enfant pis t'as des documents... (Stéphanie, éducatrice)

3.1.3 Appréhensions des éducatrices face à l'intégration de l'enfant dans leur groupe

Non parce que je le savais que ça allait bien (...) savoir qu'elle aurait eu peut-être des... des... pas des problèmes là, mais... (Pauline, éducatrice)

3.2 Appréhensions des parents face à l'inscription en garderie de leur enfant

3.2.1 La rotation du personnel éducateur

(...) pis j'étais contente parce que cette année... des fois il y a des années où il y a du turnover un peu d'éducateurs pour maladie, grossesse puis jusqu'à présent c'est bien, c'est assez stable. Pour moi c'était vraiment un enjeu pour lui... pas trop qu'il soit mêlé donc, j'suis contente de ça. (Maryse, parent)

Oui, c'est vrai que si on avait vu que en dehors de ces périodes... spéciales là, comme l'été puis le temps des fêtes, si il y avait eu beaucoup de changements d'éducatrices, là ça l'aurait pas marché. Ça aurait pu être un problème. (Louise, parent)

Rentrer dans sa classe avec son éducatrice pis tout ça, ça serait mieux pour elle parce que dans l'autre classe elle hésite tout le temps, parce qu'il y a beaucoup d'éducatrices qui sont des fois des remplaçantes, elle les connaît pas, elle est intimidée, donc c'est tu l'idéal ? Non. (Réjean, parent)

Pis j pense que c'est lié peut-être aussi aux éducatrices, souvent, qui étaient présentes. Si c'était celle qu'elle était habituée, ben ça allait mieux là si c'était quelqu'un qu'elle connaissait pas trop, ben elle avait beaucoup de misère, fallait presque la pousser pour rentrer pis là elle pleurait, pis ça allait plus... ils étaient obligés de la prendre pour la calmer. (Anne, parent)

Anna a été chanceuse, elle a toujours eu une éducatrice qui commençait tôt, donc c'est toujours elle qui l'accueillait. Des fois, les fins de journées se finissaient avec une autre éducatrice, donc c'est moins pire parce que c'était la fin de la journée, donc ça, j'ai toujours apprécié ça. (Thérèse, parent)

Oui, c'est sûr que j'aurais préféré que ce soit toujours la même personne au début. (Carmen, parent)

3.2.3 Laisser l'enfant à quelqu'un d'autre

Mais t'sais, moi j'faisais ma job à maison. Pis c'est pour ça que je l'ai pas mis en milieu familial. J'voulais pas que la fille remplace mon rôle. Fait que j'pense qu'Anna avait juste besoin de... de se faire montrer des nouvelles choses, d'avancer, de bricoler, de s'amuser, que de se faire cajoler pour... pour le fun là. Donc t'sais, la garderie elle a son rôle, mais moi j'ai fait mon rôle de parent. Pis c'est pas la garderie qui faisait mon rôle à moi. (Thérèse, parent)

J'trouvais... en tout cas ça l'air drôle à dire, mais moi j'trouvais qu'elle était ben p'tite pour... pour la mettre 5 jours en garderie. (Carmen, parent)

Non, j'pense de c'que j'entendais autour de moi c'était... c'que j'entendais qui était le mieux. Par la suite, j'ai entendu des choses en disant: « on choisit les milieux familiaux en dernier recours, surtout si sont seules, parce que quand la porte est fermée, la porte est fermée » et ça, j'ai entendu ça là dans la dernière année. (Brigitte, parent)

3.3 Premiers contacts

3.3.1 Motivations des parents pour inscrire l'enfant à la garderie

Entrée très très progressive, ça été un p'tit peu plus rapide que ce que j'anticipais, parce qu'elle voulait y aller. Mais, t'sais si le l'enfant est prête à aller à la garderie, t'sais on peut le laisser, pis il va peut-être avoir une petite adaptation, mais le... t'sais, ça va se faire tout seul. (Claire, parent)

Moi j'ai vu des beaux changements. C'est pour ça que j'le... j'le laisse, là, sans aucun... aucun remord. (Carole, parent)

(...) j'avais du chemin à faire pour la laisser aller là-dedans là. Il a fallu nous aussi à un moment donné faire confiance parce qu'elle avait besoin de ça. (Nathalie, parent)

3.3.3 Les parents font état de l'adoption et de l'histoire d'adoption de leur enfant à l'éducatrice

Ben ça, d'avoir une rencontre avec le parent vraiment, à ce sujet-là. (...) avoir une rencontre avec elle, vraiment sur, qu'est-ce qui s'est passé, comme c'est quoi Jules, c'est quoi Mathis, et son histoire personnelle... leurs histoires personnelles. (Brigitte, parent)

Oui, oui c'est sûr que moi, j'vais... j'vais... Mais j'pense que j'dois leur en parler, t'sais. Je sais pas jusqu'à quand j'vais emmener ça là. De toute façon, ça parait par sa couleur de peau pis ses yeux là, je vais toujours avoir des commentaires ou des questions. Mais j'vais toujours... comme la prochaine éducatrice, j'vais l'en informer. (Carole, parent)

On voit vite la différence, donc... j'ai... je me suis doutée... puis finalement ça été confirmé par la suite, ben elle me l'a dit... elle l'a spécifié verbalement... (Hélène, éducatrice)

Puis... vraiment... non ça s'est fait normalement, elle s'est présentée, l'enfant aussi, puis elle m'a expliqué tout de suite la situation... qui était l'adoption. Mais sinon, il y avait rien, mais par contre elle m'a spécifié, que Mathieu était pas un enfant qui était adopté dès le jeune âge, il avait quand même 18 mois je crois ? (Hélène, éducatrice)

C'est la mère quand elle est venue l'enregistrer, qu'elle m'a dit qu'elle était de l'adoption oui, oui, qu'elle était à l'adoption. (Nicole, éducatrice)

3.3.4 Les parents offrent de l'information sur l'adoption internationale à l'éducatrice

On se parlait comme ça, puis finalement j'ai dit : « ah ! J'aimerais ça t'sais, me documenter la dessus parce que ça m'intéresse... j'ai des enfants, quand même, qui sont en lien avec ça ! » Puis elle a dit : « ah ! bien j'vais t'prêter des documents ... que j'ai eu avant d'adopter Mathieu et tout ». Donc, j'ai pu lire ça. (Hélène, éducatrice)

Pis si j'vois que la prochaine éducatrice est moins au courant un peu, ben j'vais lui fournir des documents, tout simplement. Ben moi, ça serait plus au niveau... oui, plus en général. J'lui apporterai peut-être des feuilles sur... l'anxiété de séparation, parce que Lucas est vraiment comme ça. Sur l'attachement, de pas prendre personnel que Lucas aille pas vers elle, pis que... qu'il soit pas câlineux avec elle, comme beaucoup d'enfants vont être calineux avec leur éducatrice. Expliquer ça, simplement là. (Carole, parent)

Elle, est allée au-devant des choses. Alors moi, ça aurait été moi à faire ce travail-là. Mais là, c'est... c'est... Carole elle m'a tout donné, non ! Vraiment très, très verbalement. Vraiment de... pis si j'avais des questions à lui poser j'lui... j'lui posais, et quand j'lui ai dit, j'pense que ça l'a rassuré, en lui disant que moi aussi j'avais été adoptée. (Mélanie, éducatrice)

(...) mais papa est très à l'écoute, il est très sympathique, tu peux parler avec lui pis il va te répondre, pis j'pense que si j'aurais voulu, il m'en aurait apporté, ça lui aurait fait plaisir même. (Pauline, éducatrice)

3.4 Demandes spéciales des parents

3.4.1 L'intégration progressive

Moi je pense que le fait de venir visiter avant, le fait de le faire progressivement, c'est l'idéal. (...) c'était juste le fait que l'enfant commence à sentir... t'sais, en sécurité quand tu le laisses une heure. C'est pas très long, il a le temps d'avoir un peu de plaisir, oups ! » Maman revient. Après ça on peut... moi, pour moi, c'est juste qu'elle se sente dans un milieu où elle est en sécurité. (Carmen, parent)

Un petit mois d'adaptation là, comme souvent plusieurs autres enfants mais rien de spécial là. (Monique, éducatrice)

J'dirais au niveau du contact, prendre le temps d'établir le contact, laisser l'enfant venir, ne pas l'assaillir trop vite. J'trouve que souvent le premier contact... les premiers contacts, les premiers temps, l'intégration progressive aussi. (Martine, éducatrice)

(...) c'est peut-être pas nécessairement aussi facile l'intégration parce que j'suis vraiment pas certaine qu'en 3 mois ou en 6 mois, qu'un enfant peut arriver à tout gérer ça, la nouvelle vie, la nouvelle famille, la... la... la... la garderie et tout. J'trouve... j'suis pas certaine à 100% que ça doit être la même dynamique, si on veut, par rapport, versus un enfant qui a eu le temps de se préparer, et qui a passé quand même beaucoup de temps avec sa nouvelle famille avant d'intégrer, si on veut, un nouveau monde, une... une nouvelle famille en plus de la famille qui vient de connaître là. (Marielle, éducatrice)

Parce que l'intégration de Lucas s'est fait petit peu par petit peu, Lucas est pas rentré au CPE tout de suite, comme ça 5 jours semaine. Carole elle l'emmenait des avant-midis, elle le laissait ici. (Mélanie, éducatrice)

J'pense que c'est le CLSC qui lui a dit de faire ça très, très graduel. (Suzanne, éducatrice)

3.4.2 Autres demandes spéciales

C'est sûr que sa doudou... mettons quand les premières années elle était triste, elle pouvait la demander, pis j'ai dit à Johanne : « tu y laisses, ça fait

partie de sa vie » quand elle est triste, même ici elle la prend, donc... (...) j'ai dit : « elle a sa doudou si elle se blesse ou si est triste dans la journée ou est enrhumée » j'ai dit : « ça s'peut qu'elle veuille sa doudou ». (Thérèse, parent)

On avait un p'tit retard de langage au début, fait que c'est certain que j'ai demandé de vérifier des choses, comme on a travaillé beaucoup sur une lettre en particulier. C'est sûr que elle j'la mettais au courant de ces choses-là, mais pas... j'lui demandais pas de travailler là-dessus...: pendant 15 minutes ou quoi que ce soit. Mais t'sais, j'lui disais : « le truc que nous autres on emploie à la maison c'est telle chose, si jamais tu... tu y penses ben tu l'feras ». (Josée, parent)

J'avais demandé, c'est vrai ça... ça m'rappelle, j'avais demandé de... elle avait comme une pièce à part, j'lui avais demandé de mettre... la mettre dans la pièce à part, dans son parc, parce que c'était très... c'est ça, c'était difficile, un rien la réveillait. (Josée, parent)

J'ai dit souvent en partant, si elle pleure longtemps, j'aimerais ça que vous m'appeliez, pour pas qu'on étire ce moment-là qui est pas confortable. Pis j'ai toujours senti que c'était compris, qu'il n'y avait pas de questionnement par rapport à ça. (Carmen, parent)

(...) j'lui demandais si elle jouait beaucoup. Elle joue avec... avec les enfants, mais pas nécessairement... ça l'intéresse pas nécessairement avec... avec eux. (...) parce que j'lui ai dit que j'avais demandé à l'école (prématernelle) de... de travailler sur ce point-là, là. Les apprentissages scolaires ça me dérange pas où est-ce qu'elle sera... elle sera rendue, où est-ce qu'elle est, ce que je veux, c'est qu'elle apprenne à... à tenir compte des gens autour d'elle là. (Josée, parent)

3.5 Les moments de vie à la garderie

3.5.1 L'arrivée du matin

(...) il peut être timide au début il va coller... puis il va rester sur les genoux... puis au bout d'un moment on va lui proposer son jeu favori, c'est-à-dire le casse-tête puis là pouf ! Il s'en va faire du casse-tête, on dit au revoir puis on part. (Maryse, parent)

(...) c'est sûr que papa restait beaucoup avec nous le matin. C'était difficile j'pense plus pour papa que pour Julie. C'est sûr que pour Julie, elle a restait dans les bras de papa et tout, il a fallu un moment donné mettre un stop, dire

à papa de faire ça un peu plus vite le matin, ça va juste aider aussi pour Julie, sinon ça allait super bien. (Pauline, éducatrice)

Elle a commencé à dire non ici, le matin, quand j'lui ai dit qu'on s'en allait chez Sylvie (...) on est arrivé là-bas pis c'était le bacon à terre, pas capable de la déshabiller. (...) j'suis partie, fait que là j'me sentais vraiment mal de partir, mais dans ma tête j'me disais : « si j'pars pas » pis je l'ai vu, t'sais ma mère avait un service de garde j'habitais là, fait que si j'pars pas ben elle va toujours entretenir ça, pis on s'en sortira pu. (Katie, parent)

Il y a eu deux, trois fois où on est resté un p'tit peu plus désemparé face à une crise un matin, ou une fois où elle veut rien savoir ; au contraire on a découvert qui avait un groupe d'éducatrices qui étaient, non seulement, très à l'aise avec ces situations-là, il y en a qui sont déjà parents, ils ont eu d'autres enfants, mais ils nous ont fait comprendre que on peut rester avec la p'tite un autre demi-heure tout ce que ça va faire c'est... étirer pis des fois faut r'venir avec... (Marcel, parent)

3.5.2 Le dîner

Je veux dire au dîner parfois il a une grosse... un gros appétit, vraiment, c'est un bon mangeur (...). (Hélène, éducatrice)

(...) là c'est moins parce qu'on a appris à ralentir à manger, elle avait... elle avait tendance à engouffrer la nourriture, ce qu'elle fait plus présentement. (Sylvie, éducatrice)

Les commentaires que... que j'ai eu sont tous positifs. Elle mange de tout, elle mange bien, la seule chose c'est qu'elle mange très, très, très lentement. (Josée, parent)

Le repas ça été quelque chose, parce que à la garderie les bébés sont... il y avait des gros... des gros tabliers attachés dans le dos, pis elle... c'était inconfortable pour elle. Elle mangeait avec une immense cuillère, fallait qu'elle mange toute seule donc, elle a mangé pas, c'est pas du tout un truc qui l'intéresse donc,... pis un peu ma faute aussi, nous on l'a toujours nourri pis tout ça donc, que là qu'elle est besoin de se nourrir toute seule avec une immense cuillère, avec un gros tablier ça marchait pas du tout du tout. (Nathalie, parent)

(...) ici, ça on n'a pas négocié sur les petites... parce que ce sont des petites cuillères là qu'on a là. Alors on lui a dit : « non j'crois qu'elle est... », elle avait 2 ans et demi, elle est capable de prendre une petite cuillère normale et puis au niveau de l'alimentation on a donné des très petites portions, mais

on disait : « là tu vas y goûter comme les amis, tu vas l'essayer, on va-t'en donner juste un tout petit peu » et vraiment, on est très, très, très satisfaits des résultats. Mettre une bavette, elle est aussi sensible à toutes les choses qui sont pas bien placées, une étiquette, une bavette. (Martine, éducatrice)

Bon, j'ai écrit que moi la mienne, des fois au niveau de la nourriture, je suis obligée d'y dire « c'est assez, t'as bien mangé cocotte, t'as plus faim là » je l'ai écrit. Donc, comme ça avait été écrit que moi j'avais des fois à lui dire : « c'est assez », pis que j'avais à freiner, j'ai... je suis pas allée plus loin. Mais si on m'était revenu en me disant : « écoute, la collation, ç'a plus de passe là, on arrête pas, pis elle n'en demande, pis... » là, j'aurais été obligée de l'dire. (Carmen, parent)

Oui, la première année il mangeait... il outre mangeait (...) Au début, bien c'est la réaction qu'il avait, c'est-à-dire qu'il se gavait c'était vraiment la sécurité... (Maryse, parent)

(...) mais quand on l'a eu Sophie, elle avait pas de fond, on savait pas quand elle avait plus faim, c'était vraiment difficile. (Katie, parent)

3.5.3 La sieste

(...) il se réveillait pis là il était effrayé... des yeux grands, mais c'est pas un yeux... des yeux ouverts, je veux dire t'sais des yeux ouverts mais... pas éveillé, exactement! C'est ça ! Donc, là à ce moment-là... il criait, oui ! Puis là il cherchait quelqu'un... à tout prix puis là ! (Hélène, éducatrice)

(...) c'est une p'tite fille qui a toujours eu beaucoup de difficultés à se laisser aller pour dormir, elle en a encore. (...) Fait que elle peut m'dire « elle bougeait beaucoup, elle s'tortille, elle arrive pas à s'endormir ». (Josée, parent)

Je lui est pas donné le livre de Dr. Chicoine en disant « lit ça, c'est super important »... Mais, quand elle... aussi elle me parle de quelque chose, au début ben les dodos, là j'lui ai expliqué « ah ! Mais t'sais, les dodos, c'est... c'est une forme d'abandon à quelqu'un fait que Laura avant qu'elle te fasse confiance... », « Ah oui ok ! ». (Claire, parent)

3.5.4 Le départ

(...) est toujours très surprise de nous voir arriver pis là, elle nous saute dans les bras « maman ! Maman ! » « T'as passé une belle journée ? » « Ah, oui ! », Pis là a ramasse ses affaires pis on s'en va. (Nathalie, parent)

3.6 Développement de l'enfant

3.6.1 Dimension motrice

Oui, motricité globale et fine, il suivait n'importe quel enfant d'ici donc, on l'a rapidement testé parce qu'on a des amis qui ont un enfant du même âge, et en fait il suivait complètement l'autre enfant donc il y avait aucun problème pis il faisait des choses vraiment motricité fine qui nous épataient. (Maryse, parent)

Ben c'est ça ! Alors motricité fine une belle... une belle amélioration, oui gros rattrapage. (Martine, éducatrice)

Quand on va dehors, il y a beaucoup d'enfants qui bougent autour de elle, elle aime pas ça. (Suzanne, éducatrice)

3.6.2 Dimension sociale

C'est toute son côté social, tsé ses amis de... de... j'trouve qu'elle a une belle ouverture. (...) pis j'pense que qu'est-ce qu'elle a appris à la garderie aussi, c'est gérer les... les conflits avec d'autres amis. (Thérèse, parent)

Plus elle va être capable de communiquer avec les autres enfants, plus ça va l'aider pour avoir plus d'interactions avec les autres enfants. (...) ça devait la couper dans sa communication avec les autres enfants, parce qu'elle parlait pas. T'sais si ils faisaient des jeux, quand venait son tour, elle parlait pas. (Katie, parent)

On le voit lorsqu'elle arrive un p'tit peu en retard « ah ! Marie », tout le monde viens lui donner son câlin, (...) non j'trouve qu'elle s'intègre très bien. (Marcel, parent)

Elle aime pas non plus quand il y a beaucoup d'enfants... au même endroit, elle va toujours choisir un endroit où il y moins d'enfants, où c'est plus tranquille, alors si il y en a beaucoup qui attendent ou que ça se pousse a va changer de... de... de territoire. (Martine, éducatrice)

3.6.3 Dimension affective

Et c'est sûr que un besoin particulier, c'est comment on fait pour Lucas pour vraiment la... la... la... la... que la sécurité émotionnelle, soit bien ancré en lui pour que il y ait plus de petite anxiété comme ça, parce que ça, ça fait beaucoup partie. J'me dis, il a réagi comme un autre enfant, il est pas content, il réagit. Mais t'sais, j'sens des fois que... des fois il se retire complètement là, complètement. Des fois il se retire, pis il passe à autre chose, mais des fois il se retire et il passe pas à autre chose. Et là, t'sais, il est où le malaise ? (Mélanie, éducatrice)

C'est un enfant qui s'pose des questions pise... tu sens que « wou ! » Oui, c'est un enfant qui s'inquiète. (Carole, parent)

Donc, c'est sûr que au début, il allait pas vers elle. Maintenant, elle va le prendre, pis j'vois que sa petite main se ferme un peu sur son bras. J'vois des choses-là différentes. Avant sa main était ouverte. (Carole, parent)

C'est un petit lion là, elle a ses choses, là pis touchez pas à mes choses. (Stéphanie, éducatrice)

3.6.4 Dimension langagière

Donc on était très content de voir qu'ils étaient ouverts à faire en sorte qu'il y ait... Marie-enfant qui débarque plusieurs fois par semaine (...) même il y a un de leur éducateur ou conseiller pédagogique qui soit formé pour ce volet-là donc, beaucoup beaucoup d'ouverture. (Maryse, parent)

Depuis le printemps dernier... on a fait une demande en orthophonie, mais comme ici on n'a pas beaucoup de service à ce niveau-là, on est en région. (Marielle, éducatrice)

Mathieu il avait un besoin particulier au niveau du palais et l'impact sur le langage et pas en termes de développement de langage parce que son développement est tout à fait normal, il a même niveau de vocabulaire ou de construction de phrases c'est plus au niveau de la mécanique de la bouche. Au début j'avais un peu de crainte parce que à la maison, à part ma fille et moi, mon conjoint il passait tout droit face à ses demandes, il le comprenait pas, mais il a beaucoup... il a beaucoup, beaucoup évolué donc, je pense que eux aussi ils arrivent très bien à le comprendre sur ce qu'il veut dire, il y a pas de problème. (Maryse, parent)

Elle a eu aussi quelques difficultés au niveau... de son langage, alors elle est... on l'a référée en orthophonie, elle est suivie maintenant en orthophonie et puis il y a une belle... une belle amélioration. (Martine, éducatrice)

On travaille avec une orthophoniste, au début elle nous avait posé la question « elle comprend-tu ? » on a dit : « ah ! oui elle comprend tout, oui, oui, oui » pis là, finalement, parce qu'elle m'a posée cette question-là, je me suis mis à plus observer, pis là j'me dis « j'pas sûr qu'elle comprend vraiment vraiment tout ». Fait que un an pour apprendre un nouveau langage, ça va faire 11 mois qu'est arrivée... (Claire, parent)

3.7. Spécificité de l'enfant adopté

3.7.1 Il n'est pas différent des autres

Non, non, c'était un enfant comme les autres. (Nicole, éducatrice)

(...) c'est un enfant normal, dit normal là. Mais il y a d'autres enfants qui le font quand même, même si ils sont pas adoptés. (Hélène, éducatrice)

L'intégration se passe bien, c'est juste qu'elle vient pas assez souvent. Parce que il n'y a pas de différence. (Suzanne, éducatrice)

Non, parce que j'trouve que Marie,, elle se comporte tellement bien dans la... dans... dans l'groupe, que j'peux pas même si... même si elle est... elle est d'adoption internationale, j'ai pas l'impression que pour moi, j'ai pas l'impression qu'elle a un besoin plus que les autres. (Annie, éducatrice)

3.7.3 La différence existe, on ne peut l'ignorer

Plus au niveau peut-être de... de l'insécurité j'dirais-là qui a... qui a ressorti. Il y a ça, il y a eu des évènements aussi où tu dis, on avait jamais pensé à ça... (Martine, éducatrice)

La mère m'a demandé : « est-ce que tu l'as chicané ? » j'ai dit : « non ! Parce que ça, c'est de l'anxiété, c'est de l'anxiété (...) Il en a vécu là, il a vécu des abandons Lucas, c'est inscrit en lui ». Alors, j'ai dit : « ça, c'est sûr que ça le ramène à beaucoup, beaucoup d'insé... il fait pas ça pour rien » ça, c'est officiel ! (...) Elle m'a dit « mais t'es tellement sensible à ça », mais j'ai dit « il faut départager, j'peux pas le chicaner pour ça ». (Mélanie, éducatrice)

C'était des petites modifications qui fait que, on faisait peut-être encore pour un enfant qui a 3 ans, comme on faisait avec les tout petits. Comme par exemple au début, elle aimait pas avoir de la pelure sur ses pommes, ça

c'était une histoire épouvantable, fait que on a dit : « bon ! On va lui laisser pas de pelures pendant un certain temps, comme on fait pour les tout petits » pis à un moment donné, elle va s'adapter (...). (Martine, éducatrice)

Comme quand elle est arrivée, ses parents avaient demandé qu'elle dorme sur un petit oreiller sur lequel il y avait la photo de ses parents, et puis les autres enfants ont pas d'oreiller, ils dorment directement sur leur matelas, pis on en a discuté, puis... on l'a expliqué aux autres enfants que pour elle, c'était particulièrement difficile. (Martine, éducatrice)

3.7.4 Tous les enfants sont différents

Il y a un côté aussi très comportement, très personnalité aussi là. On se dit : « ben peut-être qu'on aurait eu un enfant bio pis, elle aurait été... » C'est quoi la part d'adoption là-dedans ? On le sait pas. (Nathalie, parent)

(...) en même temps, c'est difficile d'établir, c'est beaucoup c'que j'me pose. Est-ce que c'est par rapport à elle ? Ben, moi j'pense que oui ! Elle, elle est faite comme ça. C'est un enfant qui est... sont... sont... sont toutes... à leur façon, sont toutes différentes, ils ont toutes... j'pense que elle, est comme ça là. (Stéphanie, éducatrice)

3.7.5 Une question d'ethnie et de langue

Elle est traitée au même titre que... on est un milieu très interculturel ici, donc... j'ai des Africains, j'ai des... des gens de l'Europe des hispanophones j'en ai de tous les... (Johanne, éducatrice)

En plus dans cette garderie-là est 23% c'est des Québécois, le reste c'est toute des gens qui viennent d'à peu près d'un peu partout de la planète. (Thérèse, parent)

(...) parce que on fait des voyages imaginaires à la garderie, fait que on leur demandait « est-ce que vous trouveriez ça intéressant si on allait en Chine, en Corée, au Vietnam ? » alors on est allé visiter tous ces pays-là et puis on a intégré, puis on a expliqué aux autres enfants cette... cette réalité-là. (Martine, éducatrice)

Mais, c'est sûr que si a venait d'un autre pays, quelqu'un qui arrive d'un autre pays, juste en partant, bon ils connaissent pas la langue ou c'est des choses qui sont différentes là. On a des petits latinos qui arrivent à chaque année pis, ils parlent pas un mot français. Mais ça, c'est... même si ils sont pas adoptés c'est une problématique. (Johanne, éducatrice)

3.8 Comportements particuliers

3.8.2 Les crises

C'est vraiment une crise là où elle va frapper le plancher ou des choses comme ça. (Martine, éducatrice)

Maintenant ça allait super bien, même que là depuis qu'on avait parlé avec papa, ça allait encore mieux. C'est sûr que il y a des moments où est-ce qu'elle arrivait en crise, mais ça, c'est parce que là papa commençait aussi à dire non. Papa j'pense qu'il en faisait beaucoup. (Pauline, éducatrice)

J'ai eu des crises de retour, ça on a connu toutes ça. Est déjà embarqué dans l'auto pas habillée d'habit de neige, rien. (Thérèse, parent)

3.8.3 Le conformisme

Moi Marie j'ai... j'peux pas dire que c'est un enfant qui est difficile, elle est pas... elle est pas... elle est pas difficile du tout, du tout, du tout, pis elle sait ce qu'elle a à faire. (Annie, éducatrice)

Je dirais, de façon générale, tout son comportement est bien. Comme je vous disais, elle sait exactement où sont les limites, donc... elle sait disons, qu'après 2 avertissements, ben c'est fini. (Nicole, éducatrice)

3.8.5 L'autonomie

(...) elle est là sur son matelas pis, a bouge pas, pis là j'passe à côté pis a s'est déjà tout abillée, c'est peut-être l'une des... l'une des seules qui s'est déjà tout abillée toute seule. (Annie, éducatrice)

Super bien, c'était ma première habillé, oui. (Pauline, éducatrice)

Elle peut aller aux toilettes quand tout le monde est couché, pis elle aura pas besoin que moi j'y aille. Il y a rien de difficile avec elle ça va très bien. (Monique, éducatrice)

Elle fait ses affaires tout seule, c'est de l'autonomie. (Thérèse, parent)

3.10 Nouvelles perspectives pour l'éducatrice

3.10.1 Désir d'en savoir plus et formation

Non, pas du tout. C'que j'avais c'était comme le plus important là, à savoir. (Monique, éducatrice)

(...) moi j'ai vraiment ouvert la porte mais t'sais, elle m'a vraiment dit « Non! J'suis correct, ça va bien, etc. » pis elle, ça fait des années et des années qu'a fait ça là. (Brigitte, parent)

(...) moi, le fait qu'elle était très ouverte à en apprendre un peu plus, qu'elle prenne les livres, les blogues d'information sur l'adoption internationale à cœur, pis qu'elle m'a semblé le faire, je me suis dit... Déjà quand j'parle avec elle, elle connaissait pas forcément ça, mais elle était comment dire, elle avait une phase d'apprentissage, elle comprenait pis elle était capable de saisir alors donc, ça me parait tout à fait adéquat. (Maryse, parent)

Ben oui ! Lors d'une réunion elle m'a demandé, elle m'dit « tu m'apporteras des feuilles sur la pyramide de Maslow », sur les besoins de l'enfant qui sont complètement opposés aux nôtres quand on adopte. (Carole, parent)

3.10.2 L'avis des parents sur le besoin d'une formation en adoption internationale

J'pense pas qu'elle ait poussé pour avoir plus d'informations sur l'adoption internationale. J'pense que elle, elle a pris... je sais pas, peut-être que ça aurait été bien qu'elle en ait un peu plus. (Katie, parent)

J'pense que c'est peut-être important que les... les éducatrices soient au courant de... de tout ce qui a rapport à l'attachement, mais pas en détail. (...) on a l'air des mères poules quand on va porter nos enfants, peut-être plus que encore que les enfants, les parents d'enfants biologiques. Mais c'est... c'est important que les gardiennes sachent aussi que, comme on a pas le 1 an de congé... pis que c'est pas un enfant qui vient de nous, ben c'est encore plus important de... pour nous de créer le lien. C'est... j'pense que c'est des choses importantes que les parents... que les gardiennes doivent savoir. Pas rien de pointu, mais qu'ils sachent que c'est peut-être pour ça des fois que les parents ont de l'air un peu... avoir l'air des fois plus... j'sais pas pointilleux... (Josée, parent)

(...) nécessaire de donner une formation particulière pis... alors que dans l'fond, il y a peut-être des enfants qui vont arriver, pis qui auront absolument pas... Moi j'dirais, sensibilisez ! Sensibilisez au fait que ça peut arriver, que ça soit plus difficile à tel niveau, tel niveau, ça peut arriver, ça s'peut que non, ça s'peut que oui. Mais, peut-être d'avoir un petit peu plus un radar par rapport à... oui, j'pense que ça pourrait juste être le fun qu'il est une espèce de sensibilisation à : qu'est-ce qui est possible de... de voir ? Qu'est-ce qui s'est déjà vu ? Qu'est-ce qui est possible de voir ? (Carmen, parent)

(...) c'est pas à la gardienne de dire : « ah ! Ben là j'la trouve trop tannante » non ! Prend en considération, en ayant cet esprit... ça à l'esprit,

ben au moins elle me dit : « ah ! Ben là pour ça j'suis plus douce un peu, j'fais attention ». Pis, j'lui ai expliqué « c'est important que tu dises pas à Laura t'es pas fine ou t'es méchante là, sois pas méchante avec les amis parce que t'as tiré les cheveux ou t'as mordu » ou peu importe là. Tsé j'ai dit: « c'est important que tu lui dises, c'est ton comportement Laura que Nicole elle aime pas » pis c'est ça, je lui expliquais ça, pis a dit : « ah ok ». Fait que Nicole c'est pas une méchante personne, c'est pas une moins bonne gardienne, mais ça, elle l'avait pas. Fait que, il a fallu que... quand j'y... on fait un peu d'éducation. J'ai fait de l'éducation avec la gardienne là, pis si je l'avais pas fait, ça irait probablement pas aussi bien. (Claire, parent)

3.10.3 L'avis des parents sur la formation générale des éducatrices

Ben d'après moi, je... je... je sais qu'elle suit des formations par le CPE parce qu'elle est obligée là. (Claire, parent)

J'pense que je le serais si leurs comportements ou la façon de s'adresser à ma fille ou le vocabulaire était pas adéquat ou le ton ne me conviendrait pas, j'pense que... j'me poserais plus de questions, comme là j'les trouve douces, j'trouve que le langage est approprié, la façon... les activités qu'ils font avec les enfants c'est créatif, ça nous a jamais inquiété au point de dire ben est-ce qu'ils sont vraiment ? Jamais non. (Nathalie, parent)

Moi, ça m'a comme un peu plus rassurée qu'elle avait quand même fait ses études dans le domaine. Une attestation collégiale, dans le fond, c'est qu'ils ont pas les cours obligatoires, j'pense, hein ? Pis ce qui m'avait rassurée aussi quand je l'ai inscrit, c'est que ça faisait longtemps qu'elle avait... elle avait eu plusieurs... t'sais, ça faisait quoi, une dizaine d'années qu'a faisait ça. (Katie, parent)

J'pense qu'elle a une bonne formation. Pour moi je savais un peu l'expérience qu'elle avait, parce que j'savais où elle avait travaillé avant, pis depuis quand elle travaillait dans... dans ce domaine-là, à peu près fait que pour moi, j'ai pas posé de questions comme telles sur sa formation. (Josée, parent)

3.11 Éléments de satisfaction des parents

3.11.1 Un milieu connu

En fait j'ai pas magasiné, mais... ma mère a gardé des enfants pendant 35 ans, et la gardienne de ma fille est une fille qui s'était fait garder chez ma mère. Donc, c'est une connaissance que j'avais. Donc j'ai pas eu... j'ai pas

magasiné pour ça parce que j'faisais con... confiance, j'la connaissais... (Josée, parent)

Mais on est en... on est en région aussi! Alors, moi j'connaissais Marielle, je savais qui elle était... c'est une amie d'une amie, alors t'sais, on s'connait toutes là pis Andrée, la personne qui est là, ben c'était elle qui avait le dépanneur à côté du commerce de mon... de mon conjoint. Fait que t'sais, j'la connaissais par là aussi, alors t'sais, on s'connait. J'connaissais personne à l'intérieur du CPE, tandis que les éducatrices que j'ai téléphonées pour avoir une place, c'est toute des gens que j'connaissais. J'ai appelé aucune personne que je connaissais pas. (Brigitte, parent)

3.11.2 Répondre aux exigences de base du type de milieu

C'est vraiment... c'est... c'est... vous allez voir c'est très familial. C'est un CPE, mais en même temps c'est comme une famille, parce que c'est tout petit. (Carole, parent)

Je sais aussi que elle fait des efforts pour faire des choses stimulantes pis intéressantes avec les enfants, parce que souvent elle change de... j'vois ce qu'elle a fait, ou la façon... sa façon de fonctionner change pis tout ça. Fait que je sais que c'est quelqu'un qui est vraiment... est stimulée pis est stimulante pour les enfants. J'pense que... j'ai... t'sais, j'ai pas d'inquiétudes là. (Josée, parent)

3.11.3 Respect de la spécificité de l'enfant adopté et de son parent

Cet aspect-là fait que on a la chance d'avoir une garderie où les éducatrices étaient très attentives... aux comportements exceptionnels, c'qui pour nous comme parents d'un enfant adopté, mais dès qui a quelque chose, on s'pose plus de questions; est- ce que c'est parce que elle feel un mauvais cotton?... ou parce qu'elle vient de réaliser qu'elle a pas les yeux de la même façon que les autres? (Louise, parent)

On a été tellement renversés de voir autant d'humanité, autant de sensibilité là. (Carole, parent)

3.12 Éléments d'insatisfaction des parents

Ça, ça été une période qui a été vraiment très difficile, parce que elle a eu... on aurait dit qu'elle voulait pas de... être... devenir une grande fille, ou que les selles, entre autres, lui faisaient énormément mal. Un vague souvenir peut-être de ce qui s'est passé en Chine, on sait pas trop, puis elle a tenue

tête pendant quelques... j'te dirais les 2 dernières semaines ça l'a été vraiment très difficile. (Sylvie, éducatrice)

(...) j'sais pas, ils ont peur de quelque chose peut-être, ben, ils connaissent pas là, oui, c'est le manque de connaissance qui fait que ils osent pas y aller. J'pense c'est ça. (Denis, parent)

Ils ont pas la formation hein ! (Louise, parent)

Mais c'était considéré comme un autre enfant bon, pis ça fonctionnait donc... peut-être qu'avec Marie c'était plus facile, mais avec un autre enfant peut-être qu'il y aurait eu des besoins supplémentaires. (Louise, parent)

Il y avait plusieurs choses qui... qui fonctionnaient pas, on a rencontré les éducateurs responsables, on a fait part de nos malaises par rapport au dîner entre autre... ça allait pas du tout du tout, donc on les a rencontré, on a fait part de nos malaises, on s'est ajusté, on a trouvé des compromis pour chacun. (Nathalie, parent)