



*Promotion de la diversité culturelle et lutte contre la discrimination :
Évaluation du projet d'éducation en droits de la personne dans les camps de jour
de la ville de Montréal*

Rapport de recherche
présenté comme exigence partielle
de la maîtrise en études urbaines
dans le cadre d'un stage

Organisme d'accueil :
Equitas

Par
Marie-Charles BOIVIN

Institut national de la recherche scientifique : Urbanisation, culture et société

Hiver 2006

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES.....	II
LISTE DES TABLEAUX.....	IV
LISTE DES FIGURES.....	VI
REMERCIEMENTS.....	VIII
CHAPITRE 1 : MISE EN CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE.....	1
INTRODUCTION.....	1
DÉVELOPPEMENT DU PROJET.....	2
PHASE I.....	4
PHASE II.....	6
QUESTIONS DE RECHERCHE.....	7
CADRE THÉORIQUE.....	9
<i>La cohabitation interculturelle à Montréal</i>	9
<i>La discrimination et le racisme : la situation au Québec et à Montréal</i>	10
<i>L'éducation en droits de la personne</i>	13
<i>L'éducation des enfants</i>	16
CHAPITRE II : DÉMARCHÉ.....	18
LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	18
<i>Est-ce que la trousse éducative en droits de la personne est efficace ?</i>	18
MÉTHODOLOGIE.....	20
<i>Taille de la recherche</i>	20
<i>Choix des camps de jour et des groupes d'enfants</i>	20
<i>Collecte des données</i>	21
<i>Indicateurs liés à la sensibilisation aux notions de la trousse éducative</i>	27
CHAPITRE III : LES RÉSULTATS.....	28
LA CONCEPTION DE LA TROUSSE.....	28
<i>Le contenant : l'apparence de la trousse</i>	28
<i>Le contenu : la pertinence et la qualité générale</i>	29
<i>Les concepts de base et les notions présentées dans la trousse</i>	30
<i>Les jeux</i>	32
<i>Intégration de l'outil dans le camp</i>	38
<i>Conclusion</i>	42
LES EFFETS DE LA TROUSSE.....	43
<i>Résultats de l'enquête par questionnaire</i>	46
<i>Résultats des entrevues avec les animateurs</i>	61
<i>Résultats des discussions de groupe autour d'une mise en situation</i>	65
<i>Conclusion</i>	68

LES ÉLÉMENTS QUI PEUVENT INFLUENCER LES EFFETS DE LA TROUSSE.....	69
<i>Climat au sein du groupe</i>	69
<i>Capacité ou intérêt de l'animateur à aborder les thèmes de la trousse</i>	70
<i>Composition changeante des groupes</i>	70
<i>La fréquence d'exposition</i>	71
<i>Le sexe</i>	71
<i>Le contexte dans lequel les enfants vivent : leur quartier</i>	72
RÉFLEXION CRITIQUE SUR LA MÉTHODOLOGIE ET LES INDICATEURS.....	102
<i>Méthodologie</i>	102
<i>Les indicateurs</i>	103
<i>Améliorer les outils</i>	106
<i>Que pourrait-on espérer à plus long terme ?</i>	106
CONCLUSION.....	109
BIBLIOGRAPHIE.....	112
ANNEXE A – DOCUMENT D'INFORMATION SUR LE PROJET DE RECHERCHE.....	116
ANNEXE B – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PERSONNES INTERVIEWÉES.....	118
ANNEXE C – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE PARENTS OU LE TUTEUR(TRICE) DE L'ENFANT	119
ANNEXE D – QUESTIONNAIRE POUR LES ENFANTS DES CAMPS DE JOUR.....	120
ANNEXE F – MISE EN SITUATION 2 POUR LES ENFANTS.....	123
ANNEXE G – GUIDE D'ENTRETIEN AUPRÈS DES INFORMATEURS CLÉS.....	124
ANNEXE H – CERTIFICAT D'ÉTHIQUE.....	125

Liste des tableaux

Tableau 1.1 : Contenu de la trousse	5
Tableau 2.1 : Description des participants au pré-test.....	23
Tableau 2.2 : Détail des visites dans les camps par arrondissement	24
Tableau 2.3 : Description des participants au post-test.....	25
Tableau 2.4 : Détail des rencontres et entrevues avec les animateurs et chefs de camps	26
Tableau 2.5 - Tableau des indicateurs et des résultats possibles pour la validation de la trousse éducative en droits de la personne.....	27
Tableau 3.1 : Profil des 131 enfants qui ont participé à l'enquête.....	46
Tableau 3.2 : Résultats du questionnaire pour la question : Pourrais-tu nommer des droits des enfants ?.....	48
Tableau 3.4 - Résultats du questionnaire pour la question : Connais-tu des raisons pour lesquelles des personnes décident d'aller vivre dans un autre pays ?.....	51
Tableau 3.5 - Résultats du questionnaire pour la question : Lorsque tu es très fâché et que tu rages contre quelqu'un ou quelque chose, connais-tu des trucs qui peuvent te calmer ?.....	53
Tableau 3.6 - Résultats du questionnaire pour la question : Crois-tu qu'il est important d'apprendre aux jeunes qu'on doit respecter les différences entre les gens comme la couleur de la peau, la langue ou l'origine ?	54
Tableau 3.7 - Résultats du questionnaire pour la question : Crois-tu que les gens qui décident de quitter leur pays pour venir vivre au Québec doivent oublier leur ancienne façon de vivre et devenir pareils aux habitants du Québec ?	57
Tableau 3.8 - Résultats du questionnaire pour la question : As-tu des amis qui sont différents de toi, par exemple qui ont une couleur de peau différente, qui parlent une autre langue, qui viennent d'un autre pays ou encore qui ont une autre religion ?.....	58
Tableau 3.9 - Résultats du questionnaire pour la question : Que penses-tu des blagues que les gens font sur d'autres cultures ou sur des personnes qui viennent d'autres pays ?.....	59
Tableau 3.10 - Résultats du questionnaire pour la question : Crois-tu qu'il est important d'apprendre aux jeunes comment régler les disputes sans la violence ?.....	59
Tableau 3.11 - Résultats de la discussion autour d'une mise en situation contenant un conflit et un incident de racisme.....	67
Tableau 3.12 - Influence du sexe sur l'impact de la trousse.....	72
Tableau 3.13 - Résultats du questionnaire à la question : Que penses-tu des blagues que les gens font sur d'autres cultures ou sur des personnes qui viennent d'autres pays ?.....	74

Tableau 3.14 – Résultats du questionnaire à la question : Crois-tu qu’il est important d’apprendre aux jeunes qu’on doit respecter les différences entre les gens comme la couleur de la peau, la langue ou l’origine ?	75
Tableau 3.15 –Délimitation des zones pour les portraits sociodémographiques des quartiers.....	77
Tableau 3.16 – Principaux pays de naissances des immigrants de NDG et de Montréal	78
Tableau 3.17 - Plus haut niveau de scolarité atteint par la population du quartier NDG et à Montréal	80
Tableau 3.18 - Revenu total en 2000 des personnes de 15 ans et plus avec un revenu dans le quartier de NDG et à Montréal	80
Tableau 3.19 - Principaux pays de naissance des immigrants de Saint-Léonard et de Montréal.....	81
Tableau 3.20 - Plus haut niveau de scolarité atteint par la population du quartier Saint-Léonard et à Montréal	83
Tableau 3.21 - Revenu total en 2000 des personnes de 15 ans et plus avec un revenu dans le quartier de Saint-Léonard et à Montréal	83
Tableau 3.22 - Principaux pays de naissance des immigrants du quartier Verdun et de Montréal....	84
Tableau 3.23 - Plus haut niveau de scolarité atteint par la population du quartier Verdun et de Montréal	86
Tableau 3.24 - Revenu total en 2000 des personnes de 15 ans et plus avec un revenu, dans le quartier de Verdun et à Montréal	86
Tableau 3.25 - Principaux pays de naissance des immigrants de Montréal-Nord-Est et de Montréal 87	87
Tableau 3.26 - Plus haut niveau de scolarité atteint par la population de Montréal-Nord-Est et de Montréal	89
Tableau 3.27 - Revenu total en 2000 des personnes de 15 ans et plus avec un revenu, dans la zone Montréal-Nord-Est et à Montréal	89
Tableau 3.28 - Principaux pays de naissance des immigrants du quartier Sud-ouest et de Montréal 90	90
Tableau 3.29 - Plus haut niveau de scolarité atteint par la population du quartier Sud-Ouest et de Montréal	92
Tableau 3.30 - Revenu total en 2000 des personnes de 15 ans et plus avec un revenu, dans le quartier Sud-Ouest et à Montréal	92
Tableau 3.31 - Principaux pays de naissance des immigrants du quartier LaSalle et à Montréal	93
Tableau 3.32 - Plus haut niveau de scolarité atteint par la population du quartier de LaSalle et de Montréal.....	95
Tableau 3.33 - Revenu total en 2000 des personnes de 15 ans et plus avec un revenu, dans le quartier LaSalle et à Montréal	95
Tableau 3.34 – Évaluation des indicateurs présents dans le questionnaire	104

Tableau 3.35 – Évaluation des indicateurs présents dans les entrevues	105
---	-----

Tableau 3.36 – Évaluation des indicateurs présents dans la mise en situation.....	105
---	-----

Liste des figures

Figure 3.1 : Résultats du questionnaire pour la question : Pourrais-tu nommer des droits des enfants ?	48
--	----

Figure 3.2 – Résultats du questionnaire pour la question : Connais-tu une situation dans le monde où les droits des enfants ne sont pas respectés ?.....	50
--	----

Figure 3.3 – Résultats du questionnaire pour la question : Connais-tu des raisons pour lesquelles des personnes décident d’aller vivre dans un autre pays ?.....	52
--	----

Figure 3.4 – Résultats du questionnaire pour la question : Lorsque tu es très fâché et que tu rages contre quelqu’un ou quelque chose, connais-tu des trucs qui peuvent te calmer ?.....	53
--	----

Figure 3.5 – Résultats du questionnaire pour la question : Crois-tu qu’il est important d’apprendre aux jeunes qu’on doit respecter les différences entre les gens comme la couleur de la peau, la langue ou l’origine ?	55
--	----

Figure 3.6 – Proportion (%) des immigrants résidant dans le quartier de NDG et à Montréal selon la période d’immigration.....	78
---	----

Figure 3.7 - Origine ethnique de la population du quartier de NDG et à Montréal.....	79
--	----

Figure 3.8 - Distribution des minorités visibles dans le quartier NDG; Minorités visibles = 26 % de la population.....	79
--	----

Figure 3.9 - Pourcentage d’immigrants résidant dans le quartier Saint-Léonard et à Montréal selon la période d’immigration.....	81
---	----

Figure 3.10 – Origines ethniques de la population résidant à Saint-Léonard et à Montréal	82
--	----

Figure 3.11 – Distribution des minorités visibles à Saint-Léonard; minorités visibles = 21 % de la population.....	82
--	----

Figure 3.12 – Proportion (%) des immigrants résidant du quartier Verdun et à Montréal selon la période d’immigration.....	84
---	----

Figure 3.13 – Origines ethniques de la population du quartier Verdun et de Montréal	85
---	----

Figure 3.14 - Distribution des minorités visibles dans le quartier Verdun; Minorités visibles = 10 % de la population.....	85
--	----

Figure 3.15 – Proportion (%) des immigrants résidant dans le quartier de Montréal-Nord-Est et à Montréal selon la période d’immigration	87
---	----

Figure 3.16 - Origines ethniques de la population résidant à Montréal-Nord-Est et à Montréal.....	88
---	----

Figure 3.17 - Distribution des minorités visibles dans Montréal-Nord-Est; minorités visibles = 24 % de la population.....	88
Figure 3.18 – Proportion (%) des immigrants résidant dans le quartier Sud-Ouest et à Montréal selon la période d'immigration.....	90
Figure 3.19 - Origines ethniques de la population résidant dans le quartier Sud-Ouest et à Montréal	91
Figure 3.20 - Distribution des minorités visible dans le quartier de Sud-Ouest; minorités visibles = 11 % de la population.....	91
Figure 3.21 - Proportion (%) des immigrants qui résident dans le quartier LaSalle et à Montréal, selon la période d'immigration.....	93
Figure 3.22 - Origines ethniques de la population résidant à LaSalle et à Montréal.....	94
Figure 3.23 - Distribution des minorités visibles dans le quartier de Lasalle; minorités visibles = 21 % de la population.....	94

Remerciements

Cette recherche n'aurait pu être possible sans la collaboration de nombreuses personnes. Tout d'abord, nous sommes reconnaissant envers les agents de SCSLDS des arrondissements dans lesquels cette étude a été effectuée, les coordonnateurs des camps ciblés, les animateurs qui ont bien voulu participer au projet et qui nous ont accordé une entrevue et finalement envers les enfants qui ont participé aux activités et qui ont eu la patience de contribuer aux évaluations du projet. Nous voulons également remercier nos partenaires à la Ville de Montréal qui ont facilité les contacts avec toutes ces personnes et qui ont appuyé le projet dans toutes ses étapes.

Ce travail n'aurait jamais pu être réalisé sans le soutien au jour le jour, la supervision et la collaboration de Daniel Roy, spécialiste en éducation à Equitas. Il a été d'une aide inestimable dans toutes les étapes d'élaboration de cette recherche. Je veux également remercier Rob Shropshire, Vincenza Nazzari, Ian Hamilton et Frédéric Hareau de l'organisation Equitas, pour leurs conseils et leur appui tout au long de cette recherche.

Finalement, je voudrais spécialement remercier Annick Germain d'avoir accepté la supervision de ce stage. Ses conseils, sa patience et son soutien m'ont été précieux.

CHAPITRE 1 : Mise en contexte et problématique

INTRODUCTION

Lieux de prédilection pour l'établissement des immigrants, les grandes villes du monde sont de plus en plus caractérisées par la diversité culturelle. L'immigration s'y fait de plus en plus importante, alors que les flux migratoires se diversifient toujours un peu plus. « Principaux foyers de brassage national, ethnique et culturel, les villes deviennent les laboratoires de nouvelles façons de «vivre ensemble». » (ICART, Jean-Claude, Micheline LABELLE et Rachad ANTONIUS, 2005, p.1). Ce « vivre ensemble » peut constituer un défi pour les villes puisque les citoyens doivent apprendre à côtoyer et à accepter la diversité qui se fait de plus en plus présente, alors que le danger de voir naître des incidents de racisme, de discrimination ou d'inégalité se manifeste encore plus fortement. Comment peut-on apprendre à « vivre ensemble » ?

L'organisation *Equitas, Centre international d'éducation aux droits humains*, en association avec la *Direction des affaires interculturelles de la Ville de Montréal*, développe présentement un projet de sensibilisation à la discrimination et à la diversité culturelle en utilisant une approche fondée sur les droits de la personne. Ce projet, qui doit se dérouler dans les camps de jour de la Ville de Montréal et qui touche les animateurs des camps et les enfants qui fréquentent les camps de jour semble constituer l'un des moyens possibles pour parvenir à favoriser des relations interculturelles harmonieuses dans la ville.

J'ai été engagée à l'été 2004 pour travailler en tant que stagiaire sur la phase I de ce projet. À l'été 2005, *Equitas* m'a invitée à nouveau à collaborer au projet pour la réalisation de la phase II. Cette deuxième participation au projet est devenue mon stage de recherche dans le cadre de la maîtrise en études urbaines entreprise à l'INRS/UQAM. Mon mandat de recherche consistait à contribuer à la validation du projet d'éducation en droits de la personne. Il s'agissait de vérifier si le projet pouvait atteindre les buts visés, avant de lancer son implantation à la grandeur de la Ville de Montréal.

DÉVELOPPEMENT DU PROJET

En juin 2002, le sommet de Montréal est organisé afin de dresser un plan d'avenir pour la ville de Montréal. À l'issue de cet évènement, il fut établi, qu'il était nécessaire de promouvoir l'harmonie interculturelle et le caractère cosmopolite de Montréal. On suggère de mettre en œuvre des mesures visant à combattre les divers types de discrimination, tels que ceux fondés sur la race, l'ethnie ou l'appartenance à une communauté culturelle, sur le genre et sur l'orientation sexuelle. Un accent particulier est mis sur les jeunes.

Pour faire suite à ces allégations, le *Bureau des affaires interculturelles de la Ville de Montréal* et Equitas mettent sur pied un projet : **Promotion de la diversité culturelle et lutte contre la discrimination : éducation en droits de la personne auprès des enfants et des jeunes de la Ville de Montréal.** Ce programme a pour but d'élaborer du matériel éducatif en droits de la personne, qui soit approprié à la promotion de la diversité culturelle et à la lutte contre les diverses formes de discrimination auprès des enfants, tout en formant les employés de la Ville de Montréal à intégrer ce matériel dans leurs programmes destinés aux enfants.

Après réflexions, les deux organismes décident de développer le projet pour la clientèle des camps de jour de la Ville de Montréal. Le milieu des camps de jour leur semble favorable pour l'application de ce projet, étant donné que la Ville exerce un certain contrôle sur le fonctionnement des camps de jour à Montréal. De plus, ce milieu permettra de rejoindre une quantité considérable d'enfants, puisqu'à chaque année, ce sont plus de 40 000 enfants qui fréquentent les différents camps de jour de la Ville de Montréal.



Les camps de jour à Montréal

À Montréal, c'est chaque arrondissement qui organise, administre et établit les conditions nécessaires au fonctionnement des camps de jour sur son territoire. Les camps de jour peuvent être organisés directement par le Service de la culture, des sports, des loisirs et du développement social de l'arrondissement ou la tâche peut être déléguée à des organismes communautaires spécialisés, à qui l'on prête les infrastructures. Des camps de jour peuvent également être organisés et gérés par l'intermédiaire de centres sportifs et communautaires.

Les enfants sont inscrits dans les camps de jour pour un minimum de cinq jours. La majorité des programmes de camps de jour s'adressent aux 6-12 ans, mais il y a également certains programmes pour les enfants jusqu'à 17 ans. Les campeurs sont divisés en groupes selon leur âge. (Le nombre d'enfants maximal par groupe est dicté par les normes de la Ville) Il y a généralement au moins une sortie de camp par semaine (Par exemple, La Ronde, les Glissades d'eau, Le Jardin Botanique, le Biodôme, etc...). Le reste de la semaine est consacré à des activités récréatives ou éducatives. Ce sont les animateurs qui sont responsables d'organiser des activités avec les enfants. Dans certains camps, les animateurs ont une grande liberté pour le choix des activités, alors que dans d'autres camps ou programmes qualifiés de « spécialisés », il y a un certain nombre d'activités obligatoires (sport, arts du cirque, astronautique, cuisine, anglais, théâtre, natation,...) Certains animateurs peuvent être spécifiquement engagés pour organiser ces activités spécialisées. Dans chaque camp, il y a un coordonnateur (ou chef de camp) qui est responsable de la gestion générale du camp (embauche et supervision des animatrices et des animateurs, planification des activités, relations avec les parents, sécurité, assurer le bon fonctionnement du camp au jour le jour, gestion des enfants qui ont des problèmes dans leur groupe, etc.). Les animateurs doivent généralement être certifiés pour travailler dans un camp de jour. Pour recevoir une certification d'animateur, il faut suivre le programme d'aspirant moniteur (qui dure généralement un mois) ou encore s'inscrire à une formation intensive de quelques jours auprès d'un organisme de formation privé. Les camps de jour offrent aussi parfois une formation maison à ses animateurs en début d'été, souvent complémentaire à la certification.

PHASE I

La première phase de ce projet a été réalisée en 2004. On a jugé qu'il était d'abord nécessaire de faire une enquête sur la situation et les besoins vécus dans les camps de jour de la Ville de Montréal, afin que le projet soit bien ancré dans la réalité. Cinq types d'activités ont été entreprises pour atteindre cet objectif.

- 1) Une recherche documentaire sur les différents arrondissements de Montréal, sur la structure des camps de jour, sur le matériel éducatif disponible en rapport au projet et sur les organismes œuvrant auprès des jeunes et des enfants dans les domaines des droits de la personne et de la lutte contre la discrimination
- 2) Une rencontre d'échanges et de consultations auprès des différentes instances responsables des camps de jour et des relations avec les communautés culturelles. Diverses activités de consultation ont été réalisées dans 5 arrondissements de Montréal, soit : Verdun, Côte-des-Neiges/Notre-Dame-de-Grâce, Villeray/Saint-Michel/Parc Extension, Lasalle et Plateau Mont-Royal
- 3) La distribution de questionnaires et la réalisation d'entrevues dans neuf camps de jour répartis dans les 5 arrondissements
- 4) Le développement et l'expérimentation de jeux éducatifs avec les enfants lors d'activités dans les camps de jour
- 5) L'organisation de discussions avec les enfants âgés de 6 à 12 ans afin de connaître leurs opinions et pratiques en vue de développer une trousse contenant du matériel éducatif susceptible de mieux répondre à leurs besoins

À la fin de l'été, un rapport a été rédigé rapportant les résultats de cette enquête.

À la suite de cette étude, le projet commence à prendre forme. Concrètement, il consistera en la distribution et l'implantation d'une « trousse éducative en droits de la personne » pour sensibiliser à la fois les enfants et le personnel des camps de jour aux valeurs des droits de la personne, à l'acceptation et l'inclusion, ainsi qu'aux relations interculturelles harmonieuses.

Durant l'année 2005, la trousse éducative en droits de la personne est développée. Voici ce que la trousse doit contenir en fin de processus :

Tableau 1.1 : Contenu de la trousse

Contenu de la trousse éducative en droits de la personne
<ul style="list-style-type: none">• De l'information de base sur les droits de la personne, la lutte à la discrimination et la diversité culturelle à Montréal• Des techniques et des outils pour la création d'un environnement de respect et d'inclusion• Des techniques de prévention et de résolution des conflits qui peuvent survenir dans les camps et la communauté• Des activités et des jeux éducatifs qui peuvent être utilisés à n'importe quel moment dans la programmation des camps de jour.• Un exemple de programmation d'activités en lien avec les droits de la personne, la lutte contre la discrimination et la diversité culturelle duquel les animateurs peuvent s'inspirer.• Un guide des ressources auquel les animateurs peuvent se référer pour trouver de l'information complémentaire ou pour pousser la sensibilisation un peu plus loin.

Sources : Equitas, Étude des besoins, rapport d'évaluation, 2004

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

PHASE II

La phase II qui a pris place en 2005 inclut les activités suivantes :

- Le développement et la validation de la trousse
- Un atelier de formation/orientation sur l'utilisation de la trousse pour les coordonnatrices, coordonnateurs et le personnel des camps ciblés
- Des visites dans les camps d'été afin d'observer la mise en œuvre de la trousse et d'apporter de l'aide au personnel des camps lors de la phase de validation
- Revue et mise à jour de la trousse, au besoin
- Publication et diffusion de la trousse
- Évaluation des activités et du programme
- Rédaction d'un rapport intérimaire

On remarque que l'implantation du projet dans les camps de jour n'est pas prévue dans la phase II du projet. On a préféré consacrer du temps pour effectuer une étape de validation du projet avant d'investir pour la mise en œuvre du projet à la grandeur de la Ville de Montréal. La validation est l'étape dans laquelle on s'assure que le projet « présente les conditions requises pour produire son effet ». (Le Petit Robert, 1996 : p.2356)

En tant que stagiaire en recherche sur ce projet, j'ai contribué à la réalisation de la plupart des activités de la phase II. Cependant, on m'a attribué un mandat de recherche plus précis, soit de contribuer à la validation du projet en vérifiant l'efficacité de l'outil principal du projet : la trousse éducative en droits de la personne.

QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans le cadre de ce mandat de recherche, les questions suivantes ont orienté tout le déroulement de la recherche :

- *Est-ce que la trousse éducative en droits de la personne est efficace ?*

Plus précisément, j'ai étudié les questions suivantes :

- *Est-ce que la trousse éducative en droits de la personne a été bien conçue pour son utilisation par les animateurs ?*
- *Quels sont les effets à court terme de l'application de la trousse éducative en droits de la personne sur les enfants ?*
- *Quels sont les éléments qui peuvent influencer les effets de la trousse éducative sur les enfants ?*

En collaboration avec le responsable du projet, j'ai donc mis sur pied une enquête qui permettrait d'évaluer l'efficacité de la trousse. Pour ce faire, j'ai développé une série d'indicateurs et d'outils d'enquête qui permettent de qualifier et de quantifier les changements qui peuvent survenir lorsque la trousse éducative en droits de la personne est utilisée.

Pendant tout l'été, nous avons observé périodiquement les enfants de différents camps de jour de 6 arrondissements situés un peu partout dans la Ville de Montréal. Nous avons observé la façon dont la trousse éducative est utilisée par les moniteurs et la façon dont les enfants assimilent à travers les jeux éducatifs, les notions sur les droits de la personne,

l'acceptation, l'inclusion et les relations interculturelles harmonieuses. Nous voulions suivre l'évolution des indicateurs chez ces enfants.

Cette étape de validation pourrait s'avérer bénéfique pour le projet. Tout d'abord, elle permettra d'apporter des améliorations au projet pour le rendre encore plus efficace. Ensuite, le rapport pourra fournir des indications sur les éléments qui peuvent influencer les effets de la trousse éducative. Finalement, la validation permettra de convaincre les utilisateurs de la pertinence d'implanter ce projet. Avec les résultats de ce rapport en main, il sera plus aisé de faire la promotion du projet auprès du personnel des camps tout comme auprès des instances municipales qui pourraient désirer implanter le projet dans leur ville. C'est effectivement un enjeu, car d'autres villes canadiennes ont déjà montré un intérêt pour ce projet de promotion de la diversité culturelle et de lutte contre la discrimination.



CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique de ce rapport présente les concepts sur lesquels repose le projet « Promotion de la diversité culturelle et lutte contre la discrimination : éducation en droits de la personne auprès des enfants et des jeunes de la Ville de Montréal ». L'objectif de cette section n'est pas de remettre en question les concepts et notions derrière ce projet ou de faire le bilan de tous les débats entourant ces notions et leurs définitions. Il s'agit plutôt d'exposer ces concepts et d'en dresser un rapide portrait tout en les situant dans le contexte de notre terrain d'étude. Il faut noter que ce rapport vise à rendre compte de l'évaluation des effets du projet et ne cherche pas à discuter des concepts derrière un projet d'éducation en droits de la personne. Nous présenterons donc brièvement les concepts qui nous semblent les plus importants quant à la bonne compréhension du projet, soit :

- La cohabitation interculturelle à Montréal
- La discrimination et le racisme : la situation au Québec et à Montréal
- L'éducation en droits de la personne
- L'éducation des enfants

La cohabitation interculturelle à Montréal

Montréal est une ville très diversifiée du point de vue culturel. En 2004, le rapport d'évaluation de l'étude des besoins du projet a été rédigé et donne un bon aperçu de cette situation de diversité culturelle à Montréal.

« La création de la grande Ville de Montréal unifiée en janvier 2002 a préparé le terrain au développement d'un environnement richement cosmopolite et culturellement diversifié. Selon le recensement 2001, la Ville de Montréal avec ses 27 arrondissements avait une population de 1 812 723 habitants. La population se compose de 27,6 % d'immigrants. Les minorités visibles représentent 20,7 % de la population de la ville, ce qui représente une augmentation de 1,7 % par rapport au recensement de 1996. Cette population significative d'immigrants est indicative de la diversité culturelle existante à Montréal.

Alors qu'elle constitue un facteur positif contribuant au développement économique et social de la ville, une telle diversité risque d'entraîner des tensions interculturelles entre les résidents, immigrés ou non. Les différences culturelles peuvent être perçues comme une menace plutôt qu'un capital sur lequel miser. » (FCDP, 2004 : p.6)

Annick Germain a dirigé un groupe de recherche pour documenter l'état de la cohabitation interethnique et de la vie de quartier à Montréal. On y remarque que le portrait varie selon le quartier et les individus.

« Les citoyens de différentes origines ethnoculturelles sont de plus en plus amenés à partager au quotidien les mêmes espaces de vie. Ces espaces sont ceux du travail, de l'école, des services publics, etc. Mais c'est aussi au sein d'espaces urbains qu'ils se côtoient et cette co-présence peut prendre différentes formes selon les types de rapports qui s'établissent : de l'indifférence à l'échange et au conflit, en passant par la reconnaissance minimale. » (Germain, 1995: p.19)

En conclusion de cette étude, on note que dans certains quartiers où les conditions socio-économiques sont plus difficiles, l'observation de la cohabitation interethnique révèle quelques traits préoccupants. Cependant, en général, la Ville de Montréal est considérée comme une ville où semble régner une cohabitation, distante, mais pacifique.

La discrimination et le racisme : la situation au Québec et à Montréal

Bien que la cohabitation interethnique semble plutôt pacifique à Montréal, la diversité culturelle peut facilement faire naître des tensions et des incompréhensions entre les groupes et individus de différentes origines.

Comme Equitas l'explique dans son rapport d'évaluation de l'étude des besoins, c'est lorsque le système des valeurs, les croyances et les pratiques d'une culture sont mal interprétés par une autre que l'on peut assister au développement de stéréotypes et préjugés souvent favorables à l'enracinement des conflits, de la discrimination et de la violence. Les effets néfastes de la discrimination se font sentir dans toutes les sphères de la société ; les difficultés qu'éprouvent certaines personnes à accéder à un logement décent, à des soins de santé, à une éducation inclusive, à une justice impartiale ou à un emploi n'en sont que quelques exemples.

Bien que ces manifestations soient bien réelles, il est difficile de déterminer s'il s'agit de racisme ou de discrimination et de savoir comment les mesurer. En fait, il n'existe pas de manière universelle de définir ou de mesurer le racisme et la discrimination. Comme Micheline Labelle l'explique dans son texte écrit pour le compte de la Coalition internationale des villes contre le racisme, *Un Lexique du racisme : Etude sur les définitions opérationnelles relatives au racisme et aux phénomènes connexes*, ces expressions sont généralement définies de manière floue et souvent très englobante :

« Il n'existe dans le système des Nations Unies définition du racisme. Dans son article 1, la Convention pour l'élimination du racisme et de la discrimination raciale (CERD) se limite à définir la seule discrimination raciale, qu'elle fonde sur « la race, la couleur, l'ascendance ou l'origine nationale ou ethnique ». Cette vision très large aboutit sur le plan opérationnel à faire du racisme une sorte de fourre-tout où se retrouve tout ce qui a « pour but ou pour effet de détruire ou de compromettre la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice, dans des conditions d'égalité, des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans les domaines politique, économique, social et culturel ou dans tout autre domaine de la vie publique ». (Labelle, 2006 : p.5)

Dans la trousse « On ne joue pas avec les droits », la notion de racisme est expliquée aux lecteurs de la façon suivante :

« Le racisme consiste à croire que certaines personnes sont supérieures à d'autres en raison de leur appartenance à une « race » particulière. Le racisme est une théorie, fondée sur des préjugés et des stéréotypes, selon laquelle il existerait des races humaines qui présenteraient des différences biologiques justifiant des rapports de domination entre elles et des comportements de rejet ou d'agression.

Dans le langage courant, le terme « racisme » se rapporte le plus souvent à la xénophobie et à la ségrégation sociale qui en sont les manifestations les plus évidentes... »

Quant à la discrimination raciale, elle est présentée dans la trousse par l'explication suivante :

« Toute personne a le droit d'être traitée de façon équitable. Il y a donc discrimination lorsqu'un individu, un groupe ou une organisation se fonde sur une « caractéristique personnelle » d'un individu pour l'exclure, l'isoler, le traiter différemment des autres ou ne pas reconnaître ses droits.

*La discrimination est d'abord et avant tout **une action ou un geste**. Elle est l'acte d'exclure quelqu'un ou de lui refuser, par exemple, un emploi, un logement, l'accès à un lieu public ou à un service ou l'exercice d'un droit reconnu. Elle se fonde sur des préjugés et des stéréotypes, qui sont des croyances, des idées et des opinions préconçues concernant des individus ou des groupes. »*

Malgré la difficulté de circonscrire la notion de racisme et de discrimination, quelques chercheurs ont tenté de développer des outils pour mesurer ces phénomènes. Voici quelques observations qui ont été réalisées au Québec et à Montréal.

En 1994, le Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal a publié un rapport s'intitulant *Le racisme au Québec, élément d'un diagnostic*. On y décrit les différentes formes de racisme présentes au Québec. Les chercheurs ont noté la présence de racisme dans le domaine du logement, de l'éducation, du travail, des médias, de la justice et de la police et ils ont également noté des tensions dans le domaine de la santé et des services sociaux. Chez les enfants à l'école, « plusieurs recherches menées surtout en milieu francophone (Attar et Noël, 1984; Beauchesne et Hensler, 1987) ont souligné l'existence de conflits racistes à l'école. La très grande majorité des élèves issus du groupe majoritaire francophone et de groupes minoritaires estimerait même que le racisme à l'école constitue un phénomène prégnant et très réel (Beauchesne et Hensler, 1987; MCCI-Ville de Montréal, 1993, confidentiel). » (Centre d'étude ethnique de l'Université de Montréal, 1996 : p.81)

Par contre, « L'étude évalue que les faits de racisme explicite et organisé sont rares, tout comme les situations extrêmes de marginalisation des minorités racisées. (...) Les auteurs constatent que l'essentiel des éléments cernés se situe dans la zone « intermédiaire » du racisme et de l'intégration, correspondant à la persistance de barrières sociales et à certains blocages des efforts d'intégration et de développement du sentiment d'appartenance à la société. » (Centre d'étude ethnique de l'U de M, 1996 : p.13)

Montréal est considéré comme un milieu multiculturel où les différentes communautés culturelles se côtoient sans trop de heurts, mais cette étude montre bel et bien qu'il existe tout de même des formes de racisme et qu'il faudrait y porter attention.

Quant aux recherches documentaires effectuées lors de l'étude des besoins du projet, elles ont permis de documenter la discrimination et les conflits interethniques à Montréal.

« La ville de Montréal, avec plus d'un quart de sa population représentée par des immigrants, est un exemple d'un environnement riche en diversité ethnique et culturelle. Il est cependant insuffisant d'énoncer son caractère multiculturel en se basant simplement sur la présence d'une population immigrée. En supposant que le multiculturalisme est un processus issu de la compréhension et de l'interaction culturelle plutôt qu'un résultat ou un fait, il est compréhensible que Montréal, comme n'importe quelle autre ville cosmopolite, accuse parfois des reculs à cet égard. Montréal est une ville avec sa part de violations des droits humains envers des individus de différentes « cultures » : la violence contre des minorités, le sexisme envers des femmes et la discrimination envers des gais et des lesbiennes n'en sont que quelques-unes. » (FCDP, 2004 : p.6)

L'éducation en droits de la personne

«L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales .Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux et religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.» (Déclaration universelle des droits de l'homme, article 26)

Equitas est spécialiste en éducation en droits de la personne; voici sa vision de l'éducation dans ce projet.

« À mesure que les diverses formes de discrimination émergent dans les milieux cosmopolites, tel que celui retrouvé à Montréal, la société civile doit être identifiée comme un acteur principal pouvant mettre en oeuvre des stratégies en vue de bâtir une collectivité dans laquelle ces questions sont abordées, traitées et résolues. Il y a une reconnaissance que de nombreux groupes dans la société - comme les jeunes - n'ont pas toujours l'occasion d'exprimer leurs opinions et leurs besoins, et encore moins celle de participer aux décisions qui les affectent. C'est par l'éducation en droits de la personne que la société civile peut garantir que les membres de la collectivité appliquent et s'approprient les programmes et les politiques qui les affectent. Cette approche est encore plus efficace là où les organismes de la société civile peuvent travailler en partenariat avec le secteur public. » (FCDP, 2004 : p.8)

« On admet de plus en plus qu'il ne faut pas négliger d'éduquer les jeunes aux droits de l'homme, parce qu'un tel processus est important pour la société, mais aussi parce que les jeunes apprécient eux-mêmes le type d'activités qui y est lié, et en tirent parti. » (Gomes et al, 2002 : p.1.1.5) Cette phrase est tirée tout droit d'un document faisant la promotion de l'éducation en droits de la personne par des activités interactives. C'est un document semblable à ce dernier que Equitas est en train de créer. Dans ce document développé par le Conseil de l'Europe, on prétend que les sociétés contemporaines, et notamment la jeunesse,

sont de plus en plus confrontées aux réalités de l'exclusion sociale, des différences religieuses, ethniques, nationales, ou encore aux avantages et aux inconvénients d'une mondialisation croissante. Selon ce guide, l'éducation aux droits de la personne traite justement de ces questions importantes et c'est grâce à elle que chacun d'entre nous peut obtenir un éclairage sur les différentes visions, croyances, attitudes et valeurs des sociétés multiculturelles modernes. « Une telle éducation peut aider chacun à exploiter ces différences de manière positive » (Gomes et al, 2002 : p.1.1.5)

Ce même document dresse la liste des objectifs généraux d'une éducation en droits de la personne. Le projet d'Equitas et de la Ville de Montréal dans les camps de jour, qui en est un d'éducation en droits de la personne, devrait donc contribuer à l'atteinte de ces objectifs. Nous nous sommes d'ailleurs inspiré de cette énumération lors de l'élaboration des outils d'enquête pour cette étude :

- *« renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales;*
- *développement du respect de soi et des autres: en d'autres termes, avoir le sens de la dignité humaine;*
- *adoption de points de vue et de comportements porteurs d'un respect des droits de l'autre;*
- *garantie d'une authentique égalité entre les sexes et de l'égalité des chances pour les femmes, dans tous les secteurs;*
- *promotion du respect, de la compréhension et de l'appréciation de la diversité culturelle - notamment celle des différentes minorités ou communautés nationales, ethniques, religieuses et linguistiques;*
- *responsabilisation de chacun dans le sens d'une citoyenneté plus active;*
- *promotion de la démocratie, du développement, de la justice sociale, de l'harmonie collective, de la solidarité et de l'amitié des peuples et des nations;*
- *développement des activités des institutions internationales visant à l'instauration d'une culture de la paix, fondée sur les valeurs de portée universelle que sont les droits de l'homme, la compréhension au niveau international, la tolérance et la non-violence. » (Gomes et al, 2002 : p.1.1.1)*

Plus concrètement, il y a 3 domaines plus généraux que l'éducation aux droits de la personne devrait viser.

- *« La promotion de la conscience et de la compréhension des questions liées aux droits de l'homme, afin que chacun sache reconnaître les cas de violation.*
- *Le développement de compétences et capacités permettant de défendre les droits de l'homme.*
- *Le fait d'encourager les comportements de respect des droits de l'homme, afin d'éviter toute dérive vers une violation délibérée des droits d'autrui. » (Gomes et al, 2002 : p.1.1.2)*

Un projet d'éducation en droits de la personne efficace devrait donc viser ces 3 grands objectifs.



L'éducation des enfants

La fiche d'information No 10 (Rev. 1), intitulée *Les droits de l'enfant*, publiée par le Centre des droits de l'Homme/Haut Commissariat aux droits de l'homme, stipule que l'éducation et la formation des personnels qui travaillent auprès des enfants est un moyen de réaliser réellement les principes et les droits consacrés dans la Convention relative aux droits de l'enfant. Le projet d'éducation en droits de la personne dans les camps de jour, contribue donc, à sa façon, à la mise en pratique des objectifs de la Convention relative aux droits des enfants.

Il faut également noter que l'éducation des enfants, comparée à l'éducation des adultes, semble produire davantage de résultats lorsqu'il est question de changements de valeurs. Edward W. Taylor, dans son texte sur la théorie de l'apprentissage transformatif (Transformative learning), explique le concept de *meaning perspectives* qui vient appuyer l'idée qu'il est préférable d'éduquer les personnes à de bonnes valeurs sociales, en bas âge.

« Meaning perspective is a general frame of reference, world view, or personal paradigm involving "a collection of meaning schemes made up of higher-order schemata, theories, propositions, beliefs, prototypes, goal orientations and evaluations" (Mezirow 1990, p.2) and "they provide us criteria for judging or evaluating right and wrong, bad and good, beautiful and ugly, true and false, appropriate and inappropriate" (Mezirow 1991a, p.44) » (Taylor, 1998: p. 6)

Taylor écrit que ces *meaning perspectives* sont souvent acquises au cours de l'enfance à travers la socialisation (« le fait de développer des relations sociales, de s'adapter et de s'intégrer à la vie sociale » (Le Petit Robert, 1996)) et l'acculturation (« Adaptation d'un individu à une culture étrangère avec laquelle il est en contact. » (Le Petit Robert, 1996)) et plus fréquemment lors d'expériences significatives avec des professeurs, un parent et des mentors. Elles reflètent la façon dont notre culture et les individus responsables de notre socialisation définissent et perçoivent différentes situations. Taylor prétend qu'avec le temps, ces perspectives deviennent ancrées dans l'esprit des gens et deviennent bien difficiles à changer.

Les préjugés et la discrimination pourraient ainsi être considérés comme des « *meaning perspectives* » tel que Taylor les décrivait. Comme Taylor le signifie, il est difficile de

modifier ces perceptions à l'âge adulte. C'est entre autres en sensibilisant les citoyens à un jeune âge, que l'on peut probablement arriver à atténuer les préjugés et la discrimination dans notre société.

De plus, il faut noter que l'éducation des enfants (dans le cadre de ce projet, il s'agit d'enfants de 6 à 12 ans) ne représente pas seulement un investissement pour le futur. Il s'agit de faire de ces individus, des citoyens responsables, dès aujourd'hui. On reconnaît de plus en plus aux jeunes leur capacité de s'exprimer et de contribuer à la société. Comme l'indique la stratégie de l'UNESCO pour l'action avec et pour les jeunes :

« Il faut dépasser l'idée selon laquelle les jeunes, un jour, « hériteront » de la terre; en réalité, ils ont dès aujourd'hui un rôle important à jouer dans l'édification du monde. C'est à juste titre qu'ils exigent d'être entendus et de pouvoir s'exprimer; il est même impératif de reconnaître la valeur de leur apport à la société. Ils sont capables d'émettre des critiques très pertinentes sur tous les aspects de la vie et il ne faudrait donc pas les consulter exclusivement sur les questions qui les concernent directement, encore que leur « compétence » dans ce domaine soit évidente. »
(UNESCO, <http://www.unesco.org/French/stragb.htm>)

Ce cadre théorique permet de mieux comprendre le contexte dans lequel s'inscrit le projet d'éducation en droits de la personne dans les camps de jour. Malgré toutes les bonnes intentions qui sous-tendent ce projet, nous devons nous demander s'il est vraiment efficace; s'il arrive à remplir ses objectifs.



CHAPITRE II : Démarche

LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'objectif principal de cette évaluation de projet est de valider la trousse éducative en droits de la personne. Cet outil doit être mis à l'épreuve pour que l'on vérifie son efficacité. La question principale qui oriente cette évaluation est donc la suivante :

Est-ce que la trousse éducative en droits de la personne est efficace ?

On cherche ainsi à savoir si l'outil « ...produit l'effet qu'on en attend » (Le Petit Robert, 1996 : p.721), c'est-à-dire s'il répond bel et bien aux objectifs que lui attribue le projet soit :

- Accroître la sensibilisation aux droits de la personne des enfants dans les camps de jour de la Ville de Montréal.
- Sensibiliser les jeunes et les enfants aux attitudes et comportements discriminatoires et contribuer à la prévention de conflits à long terme
- Renforcer la capacité des employé(e)s de première ligne à promouvoir l'interculturalisme, à lutter contre la discrimination et à prévenir et résoudre les conflits.

Pour déterminer si la trousse est efficace, nous avons divisé l'analyse en trois sections différentes guidées par les trois sous questions de recherche.

1) La conception de la trousse : **Est-ce que la trousse éducative en droits de la personne a été bien conçue pour son utilisation par les animateurs ?**

Plusieurs aspects de l'outil ont été évalués tel que :

- Le contenant : Le manuel doit être facile d'usage, clair et invitant. Les animateurs doivent être facilement capables de repérer les activités qui sont pertinentes pour leur groupe d'âge et pour les thèmes qu'ils désirent aborder avec leur groupe.

- Le contenu : Les concepts doivent être faciles à comprendre et pertinents. Les activités et les jeux doivent être intéressants, amusants et ne doivent pas être trop compliqués à organiser.
- L'intégration de l'outil dans le camp : Les animateurs doivent facilement réussir à inclure des activités de la trousse éducative dans leur programmation.

2) Les effets de la trousse : **Quels sont les effets à court terme de l'application de la trousse éducative en droits de la personne sur les enfants ?**

À l'aide d'outils de collecte de données et d'indicateurs, nous avons tenté de déterminer si la trousse a eu un effet positif sur les enfants en rapport aux principes qu'elle véhicule. Nous avons voulu savoir si les enfants ont été sensibilisés aux droits des enfants, à l'immigration, à la résolution pacifique de conflits, au respect des différences et à l'inclusion. Les enfants ont-ils amélioré leurs connaissances au niveau de ces notions ? Leur attitude ou leurs comportements ont-ils évolué à la suite de l'utilisation de la trousse éducative en droits de la personne ?

3) Les éléments qui peuvent influencer les effets de la trousse : **Quels sont les éléments qui peuvent influencer l'effet de la trousse éducative sur les enfants ?**

Il y a des éléments qui peuvent influencer positivement ou négativement la sensibilisation des enfants. Par exemple, nous avons posé notre regard sur l'influence que peut avoir le groupe ou l'animateur du groupe sur le projet. Nous avons également étudié l'influence du sexe des enfants et de l'exposition au projet (le nombre de fois que les jeunes ont participé aux jeux de la trousse). Nous nous sommes aussi penchés sur le contexte dans lequel les enfants vivent, c'est-à-dire leur quartier. Les enfants qui sont davantage en contact avec la multiethnicité sont-ils plus sensibles aux concepts abordés par la trousse que ceux vivant dans des quartiers plus homogènes ? Y a-t-il des contextes qui sont plus propices au développement de préjugés envers les individus ou groupes d'une autre origine ? Quelle est l'influence de ces contextes sur les effets de la trousse et vice versa ? Pour étudier ces questions, un portrait socio-démographique des différents quartiers a été développé.

MÉTHODOLOGIE

Il n'est pas facile d'évaluer les effets d'un projet sur des individus. En effet, c'est un défi de développer une méthodologie qui puisse évaluer des changements dans les attitudes, les connaissances et les comportements d'êtres humains. Nous avons donc développé une méthodologie diversifiée, afin de mettre plusieurs méthodes à l'épreuve et nous permettre d'obtenir une diversité des perspectives.

Taille de la recherche

Pour étudier nos questions de recherche, en tenant compte des contraintes matérielles (nombre de chercheur, budget, temps...), nous avons dû restreindre la taille de l'échantillon de sujets. Nous avons choisi de se limiter à seulement 6 camps de jour où nous travaillions plus étroitement avec un ou deux groupes d'enfants.

Choix des camps de jour et des groupes d'enfants

Pour déterminer quels camps de jour allaient être sélectionnés pour cette étude, nous avons fait appel à notre partenaire, la Ville de Montréal, pour savoir si certains arrondissements avaient manifesté un intérêt particulier pour le projet. Les arrondissements de Verdun, LaSalle, Montréal-Nord, Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce, Le Sud-Ouest et Saint-Léonard avaient exprimé le désir de participer à ce projet. Nous sommes donc entrés en contact avec les agents du Service de la culture, des sports, des loisirs et du développement social (SCSLDS) responsables des camps de jour dans chacun de ces arrondissements. Ce sont généralement ces agents qui nous ont ensuite désigné ou recommandé un camp de jour et qui ont assuré la participation du personnel des camps dans le projet. Nous avons contacté les coordonnateurs des camps de jour sélectionnés afin d'expliquer le projet et d'assurer l'intérêt et la participation du camp de jour, puis nous avons rencontré l'ensemble du personnel du camp de jour sélectionné afin de présenter le programme et la trousse. Cette rencontre a aussi permis de faire la sélection d'un ou deux animateurs (ou groupes d'enfants)

qui utiliseraient la trousse de manière beaucoup plus intensive pendant l'été et qui pourraient contribuer davantage à sa validation. Les animateurs qui ont choisi de s'impliquer dans le projet reçurent un exemplaire du prototype de la trousse et ils se sont engagés à préparer des activités de la trousse ainsi qu'à participer à une entrevue. Nous avons pris soin de choisir des animateurs qui prenaient en charge des groupes d'enfants de différentes catégories d'âge pour avoir un échantillon d'âge varié.

Collecte des données

La collecte des données a été effectuée à l'aide de différentes méthodes qualitatives et quantitatives. Nous n'avons pas d'exemple pour l'évaluation de ce genre de projet, et nous avons donc dû développer notre propre méthodologie. Nous avons choisi de diversifier les techniques avec lesquelles nous avons fait la collecte des données afin de nous permettre à la fois de tester plusieurs méthodes et d'avoir une meilleure diversité des perspectives.

Lors du développement des outils d'enquête, il faut se rappeler qu'il est important de savoir adapter les techniques au contexte d'étude. En effet, la collecte de données auprès d'enfants dans un camp de jour peut être particulière. Il faut tout d'abord tenir compte de la situation très singulière dans laquelle est effectuée la recherche, soit un camp de jour ! La collecte des données auprès des enfants a dû être effectuée dans le cadre des activités normales du camp de jour, soit en respectant l'horaire des journées du camp, ainsi que la dynamique qui existe au sein d'un tel établissement (les enfants doivent s'amuser!). Ensuite, il faut savoir utiliser une méthode qui convienne à l'âge des enfants qui fréquentent les camps de jour, soit généralement 6 à 12 ans.

Comme nous l'avons signalé précédemment, pour des raisons de temps et d'argent, nous avons dû nous restreindre dans le nombre de groupe d'enfants à évaluer. Nous n'avons donc pas étudié de groupe témoin, comme il est fréquent de le faire dans des évaluations de projet. Nous nous sommes contentés d'évaluer les groupes avant et après le projet, ce qui devait nous permettre de comparer l'état des enfants sans le projet et avec le projet.

Lors de l'analyse des résultats, notons que nous avons utilisé un seuil de signification de 10% pour juger des effets de la trousse sur les enfants. Ce seuil n'aurait pas pu être élevé davantage étant donné la taille réduite des groupes à l'étude.

Pré-test : Première rencontre avec le groupe où nous évaluons les enfants une première fois.

Questionnaire (Annexe D):

Pour les 7-12 ans : Nous distribuons le questionnaire et des crayons aux enfants. Je lis les questions à voix haute en m'assurant que tous les enfants comprennent bien l'énoncé. J'accorde une pause aux enfants entre chaque question pour laisser le temps aux enfants d'écrire leurs réponses.

Pour les 6-7 ans : Étant donné que les enfants de cet âge ne peuvent pas écrire, les réponses sont collectées de façon orale. Pour capter l'intérêt des enfants, l'interrogation se fait sous forme de jeu. Les enfants se placent au centre de la pièce (ou du terrain de jeu). Je leur explique que je vais leur poser des questions auxquelles ils devront répondre en se positionnant dans l'espace : à droite si la réponse est oui et à gauche si la réponse est non. Par exemple, si je leur demande « Aimez-vous les brocolis ? », les jeunes qui aiment les brocolis se dirigent vers le mur droit de la pièce, alors que les jeunes qui n'aiment pas les brocolis doivent se placer près du mur gauche. Je leur pose ainsi plusieurs questions en entremêlant des questions ludiques à certaines questions du questionnaire (je me suis limitée à poser uniquement les trois premières questions du questionnaire). À chacune des questions, je compte le nombre d'enfants qu'il y a de chaque côté de la pièce et je vais voir les jeunes qui ont répondu « oui » et leur demande des exemples, lorsque c'est nécessaire ou pour confirmer leur compréhension de la question. (Cette façon de faire n'a été utilisée qu'une seule fois, avec le groupe de 6-7 ans de l'arrondissement Sud-Ouest.)

Mise en situation (Annexe E) :

Cette méthode de collecte des données apportait des données plus qualitatives pour venir appuyer la méthode du questionnaire et vérifier les effets du projet sur les enfants. Il s'agissait de raconter une histoire aux enfants et de leur demander de se mettre dans la peau

du personnage principal. L'histoire met le jeune dans une situation où il est en conflit avec un ami. La situation évoque également un élément de racisme. Cette mise en situation permettait de savoir si les jeunes savaient résoudre un conflit de façon pacifique et permettait également de connaître leur attitude face au racisme. Cette manière de mettre le jeune en situation nous semblait une bonne façon de dresser un portrait de l'attitude et du comportement d'un jeune. Cependant, comme nous le verrons plus loin, cette méthode ne s'est pas avérée aussi efficace qu'espéré pour évaluer les effets du projet sur les enfants.

Tableau 2.1 : Description des participants au pré-test

Description des participants au pré-test	Nombre de participants
Pré-test et post test	62 enfants
Montréal-Nord:	10 enfants
Verdun :	11 enfants
NDG 8-10 ans :	7 enfants
NDG 10-11 ans :	6 enfants
Saint-Léonard :	6 enfants
Sud-Ouest :	22 enfants
Pré-test seulement	38 enfants
Total	100 enfants

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006



**Visites d'accompagnement dans les camps de jour pour appuyer et observer
l'utilisation de la trousse.**

Ces visites permettaient d'observer l'utilisation de la trousse par les animateurs et de noter l'appréciation des enfants. Lors de ces visites, nous pouvions constater quels étaient les jeux qui fonctionnaient mieux et quels étaient ceux qui devaient être améliorés. Ces visites nous ont également permis de récupérer les commentaires des animateurs au sujet du projet. Les détails des visites qui ont été effectuées dans les camps de jour à l'été 2005 sont présentés dans le tableau qui suit :

Tableau 2.2 : Détail des visites dans les camps par arrondissement

Arrondissement	Date	Groupes	Nombre d'enfants
LaSalle	20/07/2005	6-7 ans	41
	26/07/2005	8-9 ans	10
	05/08/2005	10-12 ans	25
	11/08/2005	6-12 ans	100
Montréal-Nord	01/08/2005	10-12 ans	32
	04/08/2005	10-11 ans	15
	08/08/2005	10-11 ans	13
NDG	24/07/2005	8-9 ans	12
	26/07/2005	10-11 ans	12
	02/08/2005	9-11 ans	18
	18/08/2005	8-11 ans	19
Saint-Léonard	28/07/2005	6-8 ans	20
	25/07/2005	6-8 ans	14
	25/07/2005	8-10 ans	21
	01/08/2005	10-11 ans	20
	01/08/2005	8-9 ans	20
	08/08/2005	9-10 ans	20
	08/08/2005	7-9 ans	18
	15/08/2005	9-10 ans	21
Sud-Ouest	15/08/2005	8-9 ans	22
	12/08/2005	7 ans	22
	17/08/2005	7 ans	23
Verdun	18/08/2005	7 ans	23
	19/07/2005	7-8 ans	20
	25/07/2005	10-12 ans	16
	29/07/2005	10-12 ans	16
	02/08/2005	9-12 ans	18
	05/08/2005	10-12 ans	16
	09/08/2005	8-9 ans	10
	11/08/2005	8-9 ans	20
Total	15/08/2005	8-9 ans	12
	17/08/2005	8-9 ans	5
Total	28 visites		

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Post-test : Dernière rencontre avec le groupe où nous évaluons les enfants une deuxième fois pour noter les effets du projet sur les enfants.

Questionnaire (Annexe D):

Le même questionnaire que dans le pré-test est distribué aux enfants. Les enfants de 6-7 ans sont également questionnés de façon orale.

Mise en situation 2 (Annexe F) :

La même méthode que dans le pré-test est utilisée, cependant, une autre histoire est racontée. Nous changeons l'histoire pour ne pas que les enfants utilisent les réponses que leurs camarades ont dites lors du pré-test. Cependant, l'histoire évoque également une situation de conflit avec un ami, ainsi qu'un élément de racisme. Nous cherchions à mieux connaître l'attitude des jeunes face au racisme et à savoir si les jeunes savaient résoudre un conflit de façon pacifique après avoir participé au projet.

Tableau 2.3 : Description des participants au post-test

Description des participants au post-test	Nombre de participants
Pré-test et post-test	62 enfants
Montréal-Nord:	10 enfants
Verdun :	11 enfants
NDG 8-10 ans :	7 enfants
NDG 10-11 ans :	6 enfants
Saint-Léonard :	6 enfants
Sud-Ouest :	22 enfants
Post-test seulement	30 enfants
Total	92 enfants

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Entrevues semi-dirigées

Des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès des animateurs de camps de jour et de certains chefs de camps. Les animateurs sont les informateurs-clefs pour analyser la conception de la trousse, puisque ce sont eux qui l'utilisent auprès des enfants. Leurs commentaires nous ont permis de connaître les forces et les faiblesses de l'outil et de qualifier davantage les effets du projet sur les enfants.

Tableau 2.4 : Détail des rencontres et entrevues avec les animateurs et chefs de camps

Arrondissement	Nombre de personnels de camps de jour dont on a récupéré les commentaires lors des visites d'observation	Nombre d'animateurs ayant participé à l'entrevue semi-dirigée
LaSalle	4	1
Montréal-Nord	2	1
NDG	3	1
Saint-Léonard	7	2
Sud-Ouest	2	1
Verdun	4	1
Total	22	7

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Portrait sociodémographique des quartiers dans lesquels les camps de jour sont situés

Les portraits sociodémographiques des quartiers à l'étude viennent nous apporter des informations quant aux différences qui peuvent exister entre les contextes dans lesquels se situent les camps de jour. Le camp de jour se situe-t-il dans un milieu très diversifié au point de vue ethnique ou plutôt homogène ? L'immigration y est-elle récente (population immigrante s'étant installée au Québec après 1990) ou la communauté immigrante y est-elle bien établie depuis longtemps ? Quelle est la proportion de personnes appartenant à une minorité visible (« ...personnes, autres que les autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche » (Statistique Canada, 2001) habitant dans les alentours du camp de jour ? Quel est le niveau d'éducation de la population du quartier et quel en est le revenu moyen ? Ces caractéristiques pourront nous aider à comprendre pourquoi les enfants ont des attitudes, des connaissances et des comportements différents en rapport aux notions de la trousse dans les différents quartiers. Par exemple, nous croyons qu'un niveau de diversité ethnique plus élevé peut influencer la sensibilisation des enfants face aux questions de racisme. Nous croyons également que le niveau d'éducation de la population peut être un facteur explicatif de la sensibilité plus accrue de certains jeunes aux différentes notions de la trousse. Nous examinerons ces questions dans la section du rapport intitulée : *Le contexte dans lequel les enfants vivent : leur quartier*

Indicateurs liés à la sensibilisation aux notions de la trousse éducative

Pour orienter l'évaluation des questions de recherche, nous avons développé une série d'indicateurs qui peuvent nous permettre de centrer notre attention sur quelques éléments. En analysant le contenu des jeux, nous savons quels sont les résultats que nous pouvons espérer en faisant participer un enfant à ce jeu. Ces résultats espérés constituent les indicateurs de notre projet, c'est-à-dire les éléments dont on doit mesurer l'évolution au cours du temps. Les indicateurs utilisés pour l'analyse de la trousse éducative en droits de la personne sont les suivants :

Tableau 2.5 - Tableau des indicateurs et des résultats possibles pour la validation de la trousse éducative en droits de la personne

Objectifs	Extrants	Indicateurs ou résultats
<ul style="list-style-type: none"> • Accroître la sensibilisation aux droits de la personne des enfants dans les camps de jour de la ville de Montréal. • Sensibiliser les jeunes et les enfants aux attitudes et comportements discriminatoires et contribuer à la prévention de conflits à long terme. • Renforcer la capacité des employé(e)s de première ligne à promouvoir l'interculturalisme, à lutter contre la discrimination et à prévenir et résoudre les conflits. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les animateurs des camps de jour ciblés consultent la trousse éducative. • Les activités proposées par la trousse sont mises sur pied par les animateurs avec leurs groupes d'enfants. 	<p>Pour les enfants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des droits des enfants • Connaissance de la situation des immigrants • Connaissance de la résolution pacifique des conflits • Adoption des valeurs des droits de la personne • Attitude respectueuse face à la diversité • Attitude positive face à la résolution pacifique des conflits • Comportements inclusifs par rapport aux autres enfants • Comportements appliquant la résolution pacifique des conflits • Discussions sur des sujets qui demandent de l'ouverture d'esprit <p>Pour les animateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les animateurs considèrent que la trousse contribue à la qualité de leurs interventions

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

CHAPITRE III : Les résultats

LA CONCEPTION DE LA TROUSSE

Pour analyser la trousse dans sa conception, nous avons pensé étudier trois facettes de

« Chez les animateurs, il y a beaucoup d'inné, mais il y a encore plus d'acquis »

l'outil : d'abord, le contenant, c'est-à-dire l'apparence de la trousse, ensuite, son contenu, soit les notions, jeux et autres objets qui font partie de la trousse, et finalement, nous nous sommes penchés sur la facilité d'intégration de l'outil dans les camps de jour. Nous cherchions à savoir si l'outil, dans sa conception, était facilement utilisable par les animateurs. À travers l'enquête, nous avons découvert ce qui est à conserver et ce qui doit être amélioré dans la conception de l'outil.

Le contenant : l'apparence de la trousse

Cette facette de la recherche n'a pas pu être étudiée de façon systématique, puisque la trousse utilisée lors de cette étude n'était qu'un prototype. En effet, il ne s'agissait alors que d'un manuel imprimé en noir et blanc, sans dessins ou mise en page particulière et relié par des spirales. L'outil final est beaucoup plus attirant et intéressant à manipuler. Il faut donc être conscient que cette simplicité de l'apparence de l'outil a pu influencer l'intérêt que les animateurs pouvaient porter à l'objet.

Lors de nos rencontres avec les animateurs des camps de jour, nous leur avons expliqué que la trousse était encore en développement et qu'il ne fallait pas la juger selon sa présentation matérielle. Certains animateurs nous ont tout de même rappelé l'importance d'améliorer l'apparence de l'outil.

« C'est sûr qu'avec le support visuel ça va être mieux, mais comme vous avez dit c'est en développement. »¹

¹ Entrevue 1

« Si vous montrez aux animateurs des activités qui sont comme celles qui se retrouveraient dans le futur cahier des droits de la personne, avec des schémas, des idées d'adaptations avec des personnages, ça pourrait bien marcher. »²

Ainsi, pour que la trousse soit utilisée par les animateurs, il faut qu'elle soit attrayante et semble amusante. De plus, il serait important d'ajouter un système de classement des jeux, pour qu'un animateur puisse retrouver aisément un jeu selon le thème qu'il veut aborder avec son groupe et selon l'âge des enfants. C'est pour l'été 2006 que sera prête la version définitive de l'outil avec dessins invitants, mise en page pratique et catégorisation logique des jeux.

Il est à noter que ce type d'outil, c'est-à-dire un recueil de jeux et de notions pratiques, semble pouvoir bien s'intégrer dans le contexte des camps de jour. En effet, lors de nos visites sur le terrain, nous avons constaté que l'usage de manuels de référence et de recueils de jeux était déjà très répandu chez les animateurs. Dans tous les camps, il y en avait quelques manuels de ce type à la disposition des animateurs pour consultation, ou encore, chaque animateur en possédait un. Nous pouvons donc penser que la trousse peut facilement prendre la forme d'un recueil et que ce genre de présentation cadre très bien dans l'environnement d'un camp de jour.

« L'année prochaine, c'est sûr que j'irai regarder dans la trousse pour me rappeler des jeux, comme par exemple le jeu des cultures. Je pense que c'était lui mon jeu préféré. »³

Le contenu : la pertinence et la qualité générale

En général, on peut affirmer que les animateurs semblent avoir apprécié le contenu de la trousse. Ils ont saisi les objectifs du projet et semblent trouver important de poser des actions dans le but d'atteindre ces objectifs. Lors de nos rencontres avec eux, ils nous ont fait part de leurs commentaires et suggestion à propos de l'outil de sensibilisation. Voici quelques commentaires généraux que nous avons recueillis sur la trousse éducative en droits de la personne.

² Entrevue 5

³ Entrevue 5

« Moi j'ai tout aimé, vraiment ça englobe tout. On pouvait y trouver plein de renseignements. Il y avait même une page où il était écrit ce que sont les droits. Les jeux ne sont pas compliqués et on les comprend bien. »⁴

« I think it is a good idea. I mean they really enjoyed the games... It's hard to get the kids, especially my group, into regular games like the murder game. These games (from the tool kit) are newer and they haven't played them before and they have a meaning behind them, so it sort of grasps them. »⁵

« Moi je pense que c'est là que ça se passe pour plus tard (la conscientisation). C'est sûr que ça peut se faire quand ils seront plus vieux, mais quand ils sont jeunes, souvent, ils sont moins bornés et ils sont plus capables de se mettre à la place d'une autre personne. Quand ils sont plus vieux, ils ont déjà une opinion toute faite. »⁶

Nous avons récupéré les commentaires des moniteurs sur les différentes sections de la trousse pour savoir plus précisément où se situaient les forces et les faiblesses de l'outil. Nous présenterons d'abord les critiques sur les concepts de base et les notions présentées dans la trousse, ensuite les appréciations des jeux, puis finalement des idées pour améliorer l'intégration de la trousse dans les camps de jour.

Les concepts de base et les notions présentées dans la trousse

Les premières pages de la trousse sont réservées à la description des concepts et à un survol des notions qui font partie du projet. Cette section est primordiale, puisqu'elle permet aux animateurs de parfaire leurs connaissances sur les sujets des jeux avant de les mettre à exécution tout en les sensibilisant eux-mêmes aux différents concepts. Les animateurs ont signifié leur intérêt pour cette section du manuel et ont insisté sur sa pertinence.

« Les notions au début de la trousse sont vraiment bien. Les définitions sont longues, mais c'est parfait comme ça. »⁷

« J'en avais déjà vu à l'école, mais ça fait toujours un peu réfléchir sur l'importance de sensibiliser les jeunes. C'est bien pour rafraîchir la mémoire. Je trouve que ces notions sont importantes. »⁸

⁴ Entrevue 2

⁵ Entrevue 6

⁶ Entrevue 5

⁷ Entrevue 3

« J'ai trouvé ça utile de clarifier certains points. Par exemple, il y en a pour qui le racisme c'est juste les blancs qui peuvent faire ça, pas les noirs. Expliquer aux enfants c'est quoi la réalité, ça peut peut-être aider. Aussi, de dire : « Tous les Chinois sont bons à l'école », c'est un genre de racisme. Ça par exemple, les enfants ne le savent pas nécessairement. Tu ne peux pas leur faire corriger un point lorsqu'ils ne savent même pas que c'est un point négatif. »⁹

« Les notions au début de la trousse sont claires et dans un langage approprié, même pour des moniteurs de 15-16 ans. »¹⁰

« C'est bien! Les notions de la trousse peuvent s'appliquer à des situations du quotidien. De plus, les enfants peuvent expérimenter les notions eux-mêmes à travers les jeux et ça leur paraît un peu plus concret. »¹¹

C'est bien le but de cet outil, de faire expérimenter les différents concepts aux enfants pour qu'ils les saisissent et pour qu'ils puissent les intégrer dans leur quotidien. Les animateurs nous ont également fait part de suggestions pour l'amélioration de cette section. En voici quelques-unes :

« Il serait bien d'avoir des citations dans la trousse. C'est bien de savoir que ça a déjà été pensé par d'autres. »¹²

« Nous n'avons pas de problème de racisme dans nos groupes, mais plutôt des problèmes de langage. Les jeunes s'insultent avec des « ta mère... », « salope », etc. Ça serait bien qu'il y ait quelque chose là-dessus. »¹³

Ces commentaires seront pris en compte lors de la révision de la trousse. Voyons maintenant ce que les animateurs ont pensé des jeux à portée éducative.

⁸ Entrevue 1

⁹ Entrevue 5

¹⁰ Entrevue 4

¹¹ Entrevue 1

¹² Entrevue 3

¹³ Entrevue 2

Les jeux

« J'ai eu des supers bons commentaires sur les activités de la trousse de la part de mes animateurs. », a déclaré une coordonnatrice de camp.

La section « jeux » de la trousse a été développée dans l'objectif que les activités soient divertissantes tout en étant subtilement instructives. Les animateurs et coordonnateurs de camps ont commenté les jeux lors de nos rencontres et nous avons classé leurs remarques dans différentes catégories.



Les thèmes des jeux

La diversité des thèmes abordés dans les jeux a été soulignée par les animateurs. Avec une grande diversité de jeux et de thèmes, ils peuvent choisir d'aborder les sujets qu'ils préfèrent ou qu'ils ont besoin de traiter avec leur groupe.

« Il y avait des activités sur plusieurs aspects, non seulement sur le racisme, mais sur l'intégration et la résolution de conflit sans la violence... Ça aide les jeunes à se mettre dans la peau d'une autre personne. »¹⁴

« J'ai lu les activités proposées, mais je les ai modifiées à ma façon. Par exemple, l'activité « Dans la peau d'un réfugié », c'était bon, mais la partie sur la guerre c'était un peu heavy. J'avais peur que des enfants du camp aient déjà vécu ça : je ne connais pas tous leur histoire. J'ai adapté le jeu pour qu'il devienne une métaphore. Les enfants sont capables de comprendre et de faire des liens. C'est sûr pas tous, mais en faisant un retour après le jeu, ils peuvent faire les liens. Quand on a parlé de la résolution de conflit avec les 6-7 ans, ils ont compris. Au début, ils étaient mêlés, mais ensuite, ça les a fait beaucoup réfléchir. C'est certain, on ne peut pas toujours les empêcher de se frapper, il y en a toujours un qui fait « poung ». Cependant, je peux leur dire, « Tu sais, on a parlé de ça la semaine passée, tu avais sorti des bons points. » L'enfant peut réussir à faire le lien entre l'activité et son comportement. Il peut se dire, « C'est vrai que lorsque j'ai pensé à ça quand je n'étais pas fâché, ça avait plus d'allure. » »¹⁵

¹⁴ Entrevue 1

¹⁵ Entrevue 5

La diversité des thèmes a donc été appréciée. On nous a mentionné et nous avons observé que les jeunes utilisaient souvent un langage irrespectueux et des insultes pour communiquer entre eux. Ce genre de langage ne peut être accepté dans un contexte de respect et de tolérance. Une section traitant de cet aspect a donc été ajoutée dans la trousse.

La période de *débriefage*¹⁶

Dans la trousse éducative en droits de la personne, les animateurs étaient encouragés à regrouper les jeunes après chaque jeu pour discuter et faire un retour sur les notions abordées dans le cadre de l'activité. Ce retour est primordial pour la sensibilisation des jeunes. En effet, certains jeux traitaient ouvertement des problématiques, d'autres nécessitaient une discussion à la suite du jeu pour faire ressortir les points éducatifs. Cette façon de faire était nouvelle pour plusieurs animateurs. Ils n'étaient pas habitués à fonctionner de la sorte. Voici quelques-uns de leurs commentaires sur les séances de débriefage :

« Je crois que tous les groupes d'âge aiment beaucoup discuter. Je pourrais partir une discussion avec eux sur le gazon et parler 45 minutes. Il faut juste leur parler dans un moment où ils peuvent être un peu plus relax, en fin de journée surtout ou avant le dîner. »¹⁷

« Sur 15 animateurs, je dirais qu'au moins la moitié, dès le début de l'été ou presque, pourraient être capables de faire des retours après les activités de la trousse. Ensuite, il faut penser que souvent, on fait des activités deux animateurs ensemble et que si un animateur a plus de difficultés, il peut en apprendre beaucoup de l'autre. »¹⁸

¹⁶ Débriefage : « Entretien qui suit immédiatement une action concertée, ou une mission complétée, au cours duquel les exécutants rendent compte succinctement du déroulement de celle-ci pour en faire le bilan. » (Le Grand Dictionnaire terminologique du Québec)

¹⁷ Entrevue 1

¹⁸ Entrevue 5

« Moi je crois que c'est mieux de camoufler totalement une activité, puis de leur en faire parler après. Si tout le long de l'activité, on dit, « ça c'est pour ça », « ça c'est pour ça », « ça c'est pour ça », ils font l'activité pour faire ça, au lieu de juste jouer. Moi je préfère camoufler l'activité, puis après leur dire : « Est-ce que vous savez pourquoi on a fait ça ? » Ils peuvent alors me répondre « Je ne sais pas... » « Ah ça pourrait être ça », « ça pourrait être ça. » De plus, moi, j'aime faire un retour tout de suite après l'activité, quand c'est encore frais à leur mémoire. »¹⁹

« Non, ce n'est pas trop académique de faire un retour après le jeu. S'il y a eu des conflits pendant le jeu comme « Ah, elle m'a poussé », on peut les résoudre dans le retour. »²⁰

À travers les observations sur le terrain, nous avons pu constater qu'en général, les animateurs se sont bien débrouillés dans leurs séances de débriefage. Ils essayaient d'inventer des questions et de partager des anecdotes pour inciter les jeunes à partager leurs impressions à la fin des jeux. Par contre, nous avons noté que certains animateurs semblaient avoir plus de difficulté à démarrer les discussions. Il serait important d'ajouter plus de suggestion de questions et plus de notions sur le débriefage. Les animateurs pourront ainsi s'inspirer avant d'inciter les jeunes à partager leurs opinions pour ainsi mieux faire intégrer les notions.

Les catégories d'âge

Il y avait des jeux pour des enfants entre 6 et 12 ans et il semble que les niveaux de difficulté des jeux étaient adaptés à chaque groupe d'âge. Les animateurs semblaient généralement satisfaits de la classification : *« Les jeux sont bien adaptés à l'âge des enfants et ils sont amusants. »* Par contre, on nous a mentionné qu'il était plus difficile de trouver des jeux dans la trousse pour des enfants de 6-7 ans. La trousse a été améliorée à cet égard puisque nous avons rajouté des jeux pour cette catégorie d'âge.

Les explications

On nous a également mentionné que certains jeux étaient trop longs à lire et que certains règlements devraient être clarifiés. À ce propos, un animateur nous a proposé d'ajouter un résumé du jeu à la fin des explications, pour que l'animateur soit certain d'avoir bien saisi

¹⁹ Entrevue 5

l'essence du jeu. Nous avons simplifié les consignes en les présentant sous forme de point, ce qui allège le texte et clarifie les explications.

Le matériel

Au niveau du matériel que requièrent certains jeux, il y a des animateurs qui nous ont exprimé leurs frustrations quant au manque de budget de leur camp pour de simples achats comme des feuilles de carton et du matériel de bricolage. De plus, il faut noter que plus il y a de matériel nécessaire pour un jeu, plus le jeu demande de la préparation au moniteur et moins il est probable que le moniteur ait la motivation de rassembler tout le matériel que le jeu requiert. Nous avons donc restreint le plus possible le matériel nécessaire pour les jeux.

« Le seul problème est que certains jeux demandaient du matériel et dans mon camp, nous n'avons pas beaucoup de ressources pour ça. »²¹

« Les jeux demandent trop de matériel »²²

« Il faudrait qu'il y ait plus de jeux avec des ballons et des cordes, plus de jeux avec du matériel de camp de jour. »²³

Le côté éducatif

Les animateurs s'entendent pour dire que la sensibilisation aux différents thèmes de la trousse est utile et pertinente. Cependant, certains animateurs semblent craindre que les jeux soient trop académiques et ressemblent trop à l'école. Le camp de jour est un lieu de divertissement où l'ambiance doit représenter une rupture avec le cadre académique de l'école.

« J'essayais de m'assurer que les activités ne ressemblent pas trop à l'école. Souvent, comme dans ce camp-ci, le camp de jour est situé dans l'école que les enfants fréquentent pendant l'année scolaire. Parfois, ils nous appellent, Monsieur, Madame le professeur. Il y a des enfants qui ne comprennent pas bien qu'ils sont ici pour jouer; pour eux, c'est quand même l'école. »

²⁰ Entrevue 1

²¹ Entrevue 2

²² Entrevue 3

²³ Entrevue 1

Donc, la plupart des énergies qu'on déploie, c'est pour ne pas que le camp de jour ressemble à une école. C'est pour ça que dans le grand jeu, il y avait des jeux éducatifs à travers des jeux qui n'avaient aucun lien; c'était pour que les enfants se changent les idées, pour ne pas qu'ils sachent qu'on essaie de leur apprendre quelque chose. »²⁴

« La trousse, je vous l'ai déjà dit un peu, elle n'est pas mauvaise. Elle apporte des bonnes choses comme comment apprendre aux enfants ce qu'ils doivent et ne doivent pas faire à d'autres enfants, mais elle est très éducative pour un camp de jour. Ça serait peut-être le seul point. »²⁵

Ces deux commentaires proviennent d'un camp où la philosophie est de recréer « l'ambiance d'un Walt Disney World », comme le dit le chef de camp. Les enfants doivent oublier l'école pendant leurs mois de vacances et s'amuser le plus possible. Ce chef de camp ajoute : « Ici, on axe beaucoup les jeux sur l'imaginaire, on veut que l'enfant sorte de son quotidien. Il y a des animateurs qui m'ont dit que la trousse faisait un peu « enseignement moral ». ».

Il est donc important de tenir compte de cette idée dans la rédaction des jeux supplémentaires. Il faut que les notions éducatives soient introduites aux enfants de façon subtile. Voici un commentaire d'une animatrice qui elle, était satisfaite de l'intégration des notions éducatives à travers les jeux.

« They are learning something while they play a game. They don't really know that they are learning, so it's great. Did you look at the questionnaire? I'm sure they didn't know their rights and what it was at the beginning and now they know them. Maybe not all of them, but they know there are rights. »²⁶

Il est à noter cependant, comme il sera discuté plus loin, qu'il y a un effet d'anxiété qui peut parfois accompagner les premières utilisations de la trousse éducative. Ce n'est pas dans l'habitude des animateurs de camps de faire des jeux à caractère éducatif et cette nouvelle façon de faire peut causer un stress ou une peur de l'inconnu.

²⁴ Entrevue 5

²⁵ Entrevue 5

²⁶ Entrevue 6

« Quand on m'a dit « Tu vas faire des activités en droits de la personne », au début, je ne savais pas trop à quoi m'attendre. Je ne savais pas trop comment prendre ça, ça me faisait un peu peur. »²⁷

Pour arriver à casser cette anxiété, il faudrait que les animateurs reçoivent une formation au début de l'été pour leur montrer qu'il n'est pas difficile d'organiser des jeux éducatifs. (voir la section : *La formation, un apprentissage important!*)

Il faut que ça bouge !

Une façon de dissocier les jeux du contexte de l'école est de faire bouger les enfants. Les animateurs nous l'ont répété : les jeunes doivent bouger si on veut parvenir à gagner leur intérêt.

« Ce sont les activités qui bougent le plus qui pognent le plus. Les enfants sont à l'année longue sur un banc d'école, en rang, alignés. C'est pour ça que pour les discussions, ils sont moins réceptifs qu'à l'école. »²⁸

« Moi j'aime beaucoup les jeux qui bougent beaucoup. Parce que rester assis... surtout le matin. L'après-midi, c'est déjà un peu plus facile... Il faut le plus possible des jeux qui bougent! »²⁹

« Par contre, j'ai trouvé que les jeux n'étaient peut-être pas assez interactifs, actifs, dynamiques, parce que nous sommes habitués d'avoir des jeux assez intenses, sportifs, au camp de jour. »³⁰

« Il manquait un peu de jeux qui bougent plus. Par exemple, il y a des activités qui impliquent de s'asseoir. Il y en a qui ressemblaient un peu à de la relaxation. Le but, c'est de leur faire comprendre la non-violence, mais je pense qu'avec des jeux trop tranquilles, il y en aurait quasiment eu plus de violence. »³¹

Nous avons donc pris compte de ces commentaires lorsque nous avons révisé la trousse et ajouté davantage de jeux.

²⁷ Entrevue 5

²⁸ Entrevue 1

²⁹ Entrevue 4

³⁰ Entrevue 1

³¹ Entrevue 5

Quelque chose à ajouter ?

« En résumé, ce qu'il faut : Activités qui bougent, camoufler l'activité et faire un retour après et plus d'activités qui bougent ! »³²

Certains animateurs auraient apprécié que les jeux contiennent plus de variantes. En effet, les variantes peuvent permettre à un groupe de faire durer le jeu plus longtemps ou encore d'adapter le jeu au contexte de l'espace disponible ou du groupe. Certains animateurs avaient beaucoup d'imagination pour des variantes, mais d'autres auraient bénéficié davantage de suggestions présentées dans la trousse.

« Les animateurs m'ont dit que ce n'était pas tout cru dans le bec. Il fallait qu'en même qu'ils se creusent la tête (pour trouver des variantes). », dit une coordonnatrice de camp.

Intégration de l'outil dans le camp

Nous avons voulu savoir s'il était facile d'intégrer la trousse dans la programmation du camp de jour. Lors de nos visites, nous avons pu constater que les animateurs pouvaient insérer assez facilement les jeux de la trousse dans leur programmation hebdomadaire. Certains sont plus motivés et organisent des jeux plusieurs fois dans leur semaine, alors que d'autres se contentent de les exécuter lors de nos visites. Certains jeux peuvent facilement se glisser entre deux plus grandes activités alors que d'autres durent plus d'une heure et on doit donc leur accorder une plage horaire particulière. Parfois, les animateurs nous ont exprimé leur manque de temps pour organiser des jeux de la trousse, lorsqu'ils avaient des événements à préparer avec leurs jeunes, tels un spectacle de fin de camp ou une pièce de théâtre. Il faut mentionner que nos visites leur rappelaient la possibilité de faire des jeux de la trousse; certains ne pensant pas toujours à consulter l'outil.

On peut se demander comment il est possible d'inciter davantage les animateurs à utiliser la trousse. Certains appuyaient l'idée d'ajouter des suggestions de programmation, alors que d'autres voudraient plus d'idées d'adaptation des jeux avec des possibilités de personnages.

Suggestion d'une programmation d'activités et des idées de personnages

En général, les animateurs nous ont signifié leur intérêt pour l'ajout de suggestions de programmations d'activités de la trousse. Les animateurs peuvent ainsi décider de consacrer une semaine du camp à des activités spécifiques de la trousse. Il peut alors y avoir une progression dans les thèmes abordés lors des jeux et la répétition des concepts permettrait une meilleure intégration de la matière.

« Oui, ça peut être bien d'avoir une thématique sur quelques jours avec des suggestions de jeux. »³³

« Peut-être que si on avait eu plus de temps, on aurait pu développer un sujet par semaine et ça aurait vraiment été bien. Oui, il y a beaucoup de choses qui sont rentrées, mais j'aurais aimé avoir plus de temps pour que les jeunes intègrent davantage les principes. »³⁴

Un des animateurs, a particulièrement insisté sur l'importance de donner des suggestions de programmation et conseille d'ajouter des idées d'adaptation de jeux avec des personnages. Il croit que l'ajout d'une histoire imaginaire, de costume et de personnages, peut captiver davantage les enfants et les faire embarquer plus profondément dans le jeu. Voici ce qu'il nous a dit :

« Je ne sais pas si vous avez vu les cahiers qu'on a pour nous aider, faits par les chefs de camp... Par exemple, dans le cahier de la thématique sport, il y a des idées d'activités pour chaque jour. Moi, je trouve que ça l'aiderait beaucoup d'avoir des idées de programmation. S'il y a un horaire, tu peux le suivre à la lettre ou tu peux le modifier au complet. Chez les animateurs, il y a beaucoup d'inné, mais il y a encore plus d'acquis. La personne qui a un peu moins d'imagination ou qui est un peu plus débutante peut suivre à la lettre la programmation et les animateurs plus anciens peuvent modifier les jeux. Tu mets ton grain de sel dans chaque activité ou encore tu peux changer l'activité totalement pour que ça ne ressemble plus à la même activité.

(...)

Ça aiderait beaucoup. Surtout, surtout, surtout, ça aiderait les plus jeunes comme les 6-7 ans ou les 3-5 ans. Si tu te déguises beaucoup, si tu mets beaucoup d'accent sur l'histoire, le costume, les personnages, les activités qui ont rapport à la thématique, ça aide beaucoup. Ici, on a une thématique par semaine et on essaie de l'appliquer. Par exemple, la semaine passée, c'était l'Afrique.

³² Entrevue 5

³³ Entrevue 1

³⁴ Entrevue 2

Moi j'aime ça, parce que plus vous parlez, plus vous commencez à ressembler au cahier qu'on a ici au camp avec les thématiques. Moi j'aime beaucoup ça.

Ça serait une bonne idée aussi de mettre des personnages auxquels ils peuvent s'attacher et des idées de modification de personnage pour ajuster les jeux à la thématique du camp de jour. Par exemple si la thématique du camp de jour c'est l'espace, au lieu d'être un cowboy, ça peut être un astronaute.

(...)

Une trousse un peu brain storming de personnages et de modification de personnages selon les thématiques, ça pourrait aider beaucoup les animateurs. Quand tu es nouveau, tu peux avoir de la difficulté à intégrer ces activités-là.

(...)

Quand on m'a dit « Tu vas faire des activités en droits de la personne », au début, je ne savais pas trop à quoi m'attendre. Je ne savais pas trop comment prendre ça, ça me faisait un peu peur. Avec des idées de thématiques, ça peut débloquer l'animateur qui se dit : « Bon, qu'est-ce que je fais avec les activités des droits de la personne ». Avec les idées de thématiques, ça peut permettre d'intégrer les jeux plus facilement. Si la thématique c'est Western, alors les enfants peuvent être des cowboys et des indiens qui se battent...quelque chose comme ça.

(...)

Ça aiderait beaucoup et ça donnerait un refuge aux animateurs et aux enfants qui auraient une mauvaise volonté. On pourrait dire aux moniteurs : « Tu vois, tu as tous les items clefs pour intégrer le respect des droits de la personne pour les enfants, alors pourquoi ne pas le faire.

(...)

Je ne dis pas qu'avec ça les animateurs feraient ça à toutes les semaines, mais ils pourraient décider de faire un grand jeu avec ça, faire une activité, intégrer 2-3 activités à la fois. Vraiment, ça aiderait beaucoup, beaucoup, d'inclure des idées de personnage et des suggestions de modifications par rapport aux thématiques. »³⁵

La formation, un apprentissage important

Le projet d'éducation en droits de la personne comprend un volet où les animateurs doivent recevoir une formation sur la trousse au début de leur été. Cette formation peut aider l'animateur à se familiariser avec l'outil et lui faire comprendre le but de son utilisation et comment il est possible de l'intégrer dans sa programmation du camp de jour. Nous avons demandé aux moniteurs ce qu'ils pensaient d'une présentation de l'outil dans leur formation :

³⁵ Entrevue 5

« Moi je trouverais ça bien une formation sur la trousse. Ça serait mieux que ce qu'on reçoit maintenant, comme par exemple la formation sur l'eau potable. Oui c'est important l'eau potable, mais j'apprécierais plus une formation sur les droits. »³⁶

« Je pense que ça serait utile. Ça serait utile de montrer des jeux de la trousse. Les nouveaux moniteurs peuvent avoir de la difficulté à trouver quoi faire avec les enfants la première semaine. « Ok, je suis 40 h semaine avec eux autres, qu'est-ce que je fais ? » C'est difficile au début. Ça pourrait aider si vous leur montrez des activités qui sont telles que nous avons discuté, telles que celles qui se retrouveraient dans le futur cahier des droits de la personne, avec des schémas et des idées d'adaptations de personnages. »³⁷

« Moi je dirais que ça serait utile, mais pas dans les premières formations. Ça devrait être une des dernières ou la dernière, comme un boni.

Moi je ne le vois pas comme une formation qui traverse tous les thèmes, mais je le vois comme quelque chose qui complète, à la fin. Quelque chose qui n'est pas obligé d'être là, mais qui aide beaucoup. »³⁸

« La formation pourrait aider les anciens aussi à se mettre dedans au début de l'été. Par contre, il faudrait expliquer en même temps, que le cahier, ce n'est pas à prendre et à appliquer tel quel. Il faut avoir des idées de modification. Il faudrait alors faire un rappel aux animateurs qu'on peut modifier les jeux au lieu de les prendre tels quel. »³⁹

La formation serait ainsi un élément clef pour une bonne introduction sur l'outil. Elle aiderait à démystifier les jeux éducatifs sans compter qu'elle permettrait une sensibilisation des animateurs aux notions de la trousse.

Appuis institutionnels

Pour que la trousse soit utilisée dans les camps de jour, il peut également être utile d'avoir une pression exercée par le haut. En effet, il y a déjà des élus de certains arrondissements qui ont signifié leur intérêt pour le projet et qui demandent aux coordonnateurs des camps de leur arrondissement d'utiliser l'outil. Cette volonté peut donner un coup de pouce pour l'insertion de la trousse dans les camps de jour.

³⁶ Entrevue 2

³⁷ Entrevue 5

³⁸ Entrevue 5

³⁹ Entrevue 5

Il faut également penser que la volonté du chef de camp compte pour beaucoup. En effet, c'est le chef de camp qui peut faire pression sur les animateurs pour que ces derniers utilisent l'outil en question. Par exemple, le chef de camp peut exiger des animateurs qu'ils insèrent au moins un jeu par semaine dans leur programmation.

Ainsi, il est important d'aller chercher l'appui non seulement des chefs de camp, mais des dirigeants de l'arrondissement. Il faut savoir utiliser tous les acteurs en place pour faire connaître le projet et faire pression pour qu'il soit mis en pratique.

Conclusion

En général, on peut dire que les commentaires des animateurs sur l'outil sont assez positifs. Ils ont trouvé très intéressante cette idée de sensibiliser les enfants à travers des jeux. Ils ont apprécié lire les notions sur les différents thèmes au début de la trousse pour parfaire leurs connaissances. Ils ont souligné leur appréciation de la diversité des thèmes abordés dans les jeux.

Il y a bien sûr des améliorations à apporter au prototype. Entre autres, il faut ajouter plus de jeux actifs et qui ne requièrent pas trop de matériel. Pour encourager les animateurs à faire un débriefing après les activités, il faudrait ajouter plus d'idées de débriefing. Il faut également penser à l'élaboration d'une forme de programmation d'activités que les animateurs peuvent reprendre pour organiser plusieurs jeux dans une semaine avec leur groupe. On nous a également mentionné que la trousse pourrait être encore plus intéressante, s'il y avait des suggestions de personnages pour les jeux ainsi que des idées d'adaptations pour mouler les thématiques du camp. Finalement, pour que la trousse soit bien intégrée dans les camps de jour, il faut mettre sur pied une formation pour que les animateurs puissent bien comprendre l'outil et il faut également s'assurer de l'appui des différentes instances responsables des camps de jour dans la Ville de Montréal.

LES EFFETS DE LA TROUSSE

Limite des résultats

Tout d'abord, il faut signaler que les résultats que nous avons obtenus quant aux effets de la trousse sur les enfants sont préliminaires et devraient être confirmés dans le cadre d'une étude additionnelle qui pourrait être réalisée sur ce projet. (Il y a effectivement une autre évaluation du projet qui doit être effectuée à l'été 2006.) Nous avons réussi à récupérer des résultats significatifs, mais seulement sur quelques-uns des indicateurs. L'évaluation des apprentissages, n'a pas posé trop de problème, par contre, nous avons éprouvé de la difficulté à mesurer les changements au niveau des valeurs et de l'attitude des enfants. En effet, ce ne sont pas des éléments qui sont faciles à mesurer. La collecte de données tangibles pour l'évaluation des effets du projet sur les enfants s'est donc avérée être un réel défi.

Les données collectées à l'aide des outils que nous avons mis sur pied, nous indiquent que le projet peut avoir des effets sur les enfants, cependant, nous voulons souligner la limitation des conclusions que nous avons pu en extraire. Les résultats que nous avons récupérés présentent des tendances, mais il faudrait aller les confirmer en poussant l'étude un peu plus loin et en perfectionnant les outils de collecte de données à partir des réflexions que nous avons pu émettre dans cette étude.

Il faut également mentionner les difficultés que nous avons rencontrées dans l'exécution de la collecte et l'analyse des données. Nous voulions comparer les groupes des camps de jour entre eux, mais nous avons réalisé que nous ne comparions pas toujours les mêmes choses. En effet, certains animateurs décidaient d'organiser des jeux sur certains thèmes alors que d'autres animateurs choisissaient d'autres jeux et d'autres thèmes. Évidemment, les effets de la trousse ne s'avéraient pas être les mêmes dans tous les camps. De plus, certains animateurs effectuaient plusieurs jeux par semaine, alors que d'autres n'en organisaient qu'un seul durant le séjour des enfants. Finalement, le plus grand obstacle à l'évaluation de ce projet a été la composition changeante des groupes d'enfants dans les camps.

Effectivement, les groupes d'enfants se formaient et se reformaient au cours de l'été au gré des inscriptions et du choix du coordonnateur. Il a été difficile de faire le suivi à la fois des enfants et des animateurs. Ainsi, l'idée première d'évaluer les enfants avant le début du projet et à la fin n'a pas pu être appliquée dans tous les camps, avec tous les groupes et sur une longue période.

Adaptation de la méthodologie selon le camp de jour

Nous avons donc opté pour différentes approches selon le contexte du camp de jour.

Dans quelques camps, dont celui de Montréal-Nord, Verdun et du Sud-Ouest, où les enfants changeaient de groupe toutes les deux semaines, nous avons concentré notre attention sur un ou deux groupes d'enfants pendant deux semaines au cours de l'été. Nous avons visité le groupe au début de leur séjour pour les évaluer, quelques fois au cours des deux semaines pour faire de l'observation et nous sommes revenus pour l'évaluation finale à la fin des deux semaines.

À LaSalle, nous avons suivi un animateur à travers ses changements de groupes, plutôt que les enfants. Nous n'avons pas d'évaluation des enfants dans ce camp de jour.

À Saint-Léonard et à Notre-Dame-de-Grâce, les animateurs restaient avec le même groupe d'âge tout le long de l'été, alors nous avons pu suivre les enfants sur une plus longue période. Par contre, les groupes se sont modifiés au cours de l'été, si bien qu'à Saint-Léonard, lors de notre visite pour l'évaluation finale, il ne restait plus que quelques enfants dans le groupe, qui étaient présents lors de notre première rencontre avec eux.

Il faut également noter, que les enfants s'absentaient parfois du camp pour une raison ou pour une autre, ce qui pouvait affecter nos évaluations. Par exemple, il n'y avait que 4 enfants présents pour l'évaluation finale d'un des groupes de Verdun.

Les terrains d'enquête contiennent souvent des imprévus et celui-ci a été parsemé de défis. Nous avons tout de même réussi à évaluer le projet, en adaptant notre méthodologie devant chaque nouvelle situation. Voici la description des résultats que nous avons réussi à obtenir grâce à notre méthodologie.



Résultats de l'enquête par questionnaire

Portrait des répondants

Il y a en tout 130 répondants dans cette enquête. Il y a 22 enfants qui étaient trop jeunes pour le questionnaire écrit et ont dû répondre de façon orale et uniquement aux premières questions du questionnaire. Par contre, ces 22 enfants ont pris part aux évaluations pré et post projet. Il y a donc 108 enfants qui ont répondu au questionnaire d'évaluation. Sur ce nombre, il n'y a que 40 enfants qui ont répondu 2 fois au questionnaire soit avant le projet et après le projet. En effet, comme expliqué plus haut, il y avait des changements trop fréquents dans la configuration des groupes pour réussir à évaluer tous les enfants 2 fois.

Pour l'analyse des données, il est plus pertinent de prendre en compte les questionnaires des 40 répondants ayant été évalués 2 fois (+ les 22 enfants de 6-7 ans qui ont répondu oralement aux premières questions) pour analyser les effets du projet. Cependant, le reste des questionnaires peut tout de même nous apporter des informations utiles. En effet, les enfants qui ont complété les questionnaires avant le projet peuvent figurer à titre de témoins n'ayant pas subi de sensibilisation, alors que les enfants ayant complété le questionnaire après le projet peuvent nous donner une idée des effets, même si les répondants n'ont pas été présents pour toute la durée de la période de sensibilisation.

Tableau 3.1 : Profil des 131 enfants qui ont participé à l'enquête

Profil des répondants	
Sexe	46 filles 60 garçons (le sexe des autres répondants n'a pas été noté)
Langue	105 francophones 25 anglophones (la plupart proviennent du camp de NDG)
Âge	6 et 7 ans : 23 enfants 8 ans : 21 enfants 9 ans : 38 enfants 10 ans : 24 enfants 11,12 et 13 ans : 24 enfants

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Présentation des données

Chacun des tableaux représente une question du questionnaire. Pour chaque question, nous présentons la proportion d'enfants qui ont répondu en montrant une sensibilité au thème de la question. Les résultats sont présentés en plusieurs catégories. D'abord, nous présentons les résultats du groupe de répondants ayant participé au pré-test et post-test, puis cette proportion est divisée par quartier. Même si, dans un quartier, il y avait plusieurs groupes d'enfants qui ont été évalués, nous avons regroupé les enfants d'un même quartier sous une même catégorie. Il n'y a que les enfants du camp de Notre-Dame-de-Grâce qui sont restés divisés en deux groupes, parce que la différence des résultats entre ces deux groupes était trop importante. Cette différence est due au fait que l'animatrice du groupe d'enfants de 8-10 ans a démissionné au cours du projet, si bien que les enfants n'ont pas pu être exposé pleinement à la trousse. Après la division par quartier, les tableaux de données présentent les résultats de ceux n'ayant pu participer qu'à l'une des deux évaluations. Finalement, la dernière rangée est consacrée au total de tous les enfants ayant participé à l'évaluation, que ce soit une ou deux fois.

Pourquoi ne notons-nous pas d'évolution des réponses dans certains camps ?

Évidemment, tous les jeux de la trousse n'ont pas été effectués dans chacun des groupes. Puisque ce sont les animateurs qui choisissaient les jeux qu'ils préféreraient organiser, les enfants n'ont pas pu participer à tous les jeux ni être sensibilisés à tous les thèmes présents dans la trousse. Les résultats du questionnaire reflètent donc les choix des animateurs. De plus, comme nous allons le voir au cours de la présentation des résultats, il y a d'autres facteurs qui ont pu affecter les effets du projet.

Seuil de signification des résultats

Nous avons jugé que la trousse produisait un effet sur les enfants, lorsque la variation entre le pré-test et le post-test était de 10 % et plus pour les enfants qui ont participé aux deux évaluations. Un seuil plus bas que 10 % n'aurait pas été adéquat pour des groupes de sujets aussi petits que les nôtres. 10 % est donc notre seuil de signification.

Indicateurs :

Connaissance des droits des enfants

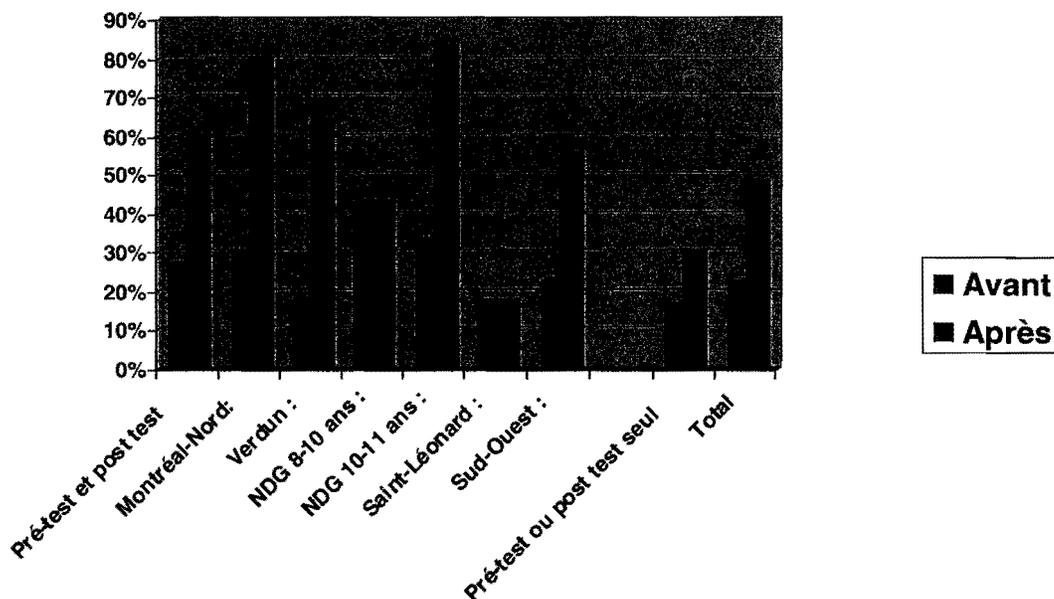
Une question a été posée aux enfants pour vérifier leurs connaissances au niveau des droits des enfants : « Est-ce que tu as déjà entendu parler des droits des enfants ? » Pour vérifier qu'ils connaissaient vraiment des droits, nous avons ajouté « Pourrais-tu nommer des droits ? ». Voici les résultats que nous avons obtenus.

Tableau 3.2 : Résultats du questionnaire pour la question : Pourrais-tu nommer des droits des enfants ?

Description des répondants		Oui et donne des exemples		
	Nombre de répondants	Avant	Après	Variation
Pré-test et post test	62 enfants	27 %	60 %	33 %
Montréal-Nord:	10 enfants	30 %	80 %	50 %
Verdun :	11 enfants	18 %	64 %	46 %
NDG 8-10 ans :	7 enfants	43 %	43 %	0 %
NDG 10-11 ans :	6 enfants	33 %	83 %	50 %
Saint-Léonard :	6 enfants	17 %	17 %	0 %
Sud-Ouest :	22 enfants	23 %	55 %	32 %
Pré-test ou post-test seulement	68 enfants	16 %	30 %	14 %
Total	130 enfants	22 %	48 %	26 %

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

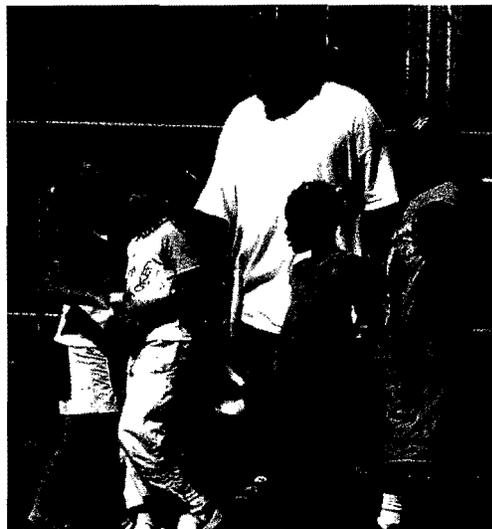
Figure 3.1 : Résultats du questionnaire pour la question : Pourrais-tu nommer des droits des enfants ?



Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Nous remarquons qu'il n'y avait que 22 % des enfants des camps de jour qui étaient capables de nommer des droits de la personne avant le début du programme. Après le programme, près de la moitié des enfants pouvaient nommer au moins 3 droits de la personne. Non, seulement, ils savaient alors ce qu'étaient des droits, mais ils pouvaient en énumérer quelques-uns. Le pourcentage est encore plus élevé pour les enfants ayant participé à la totalité du programme. Nous pouvons donc penser que le projet a eu un effet assez positif sur ce sujet.

Lorsqu'on observe les résultats par quartier, on constate que l'effet a été assez fort avec un taux de variation de 32 % à 50 % dans les quartiers de Montréal Nord, de Verdun, de Sud-Ouest et du groupe de 10-11 ans de Notre-Dame-de-Grâce. Par contre à Saint-Léonard et avec le groupe de 8-10 ans de Notre-Dame-de-Grâce, la variation a été nulle. On peut expliquer l'absence de changement dans Saint-Léonard en partie par le fait que les animateurs n'ont pas fait de jeux relatifs aux droits des enfants dans leurs groupes, ils ont préféré choisir d'autres thèmes. Quant au groupe de 8-10 ans de NDG, l'animatrice responsable de ce groupe a démissionné de son emploi au cours de la période d'évaluation. L'animateur qui l'a remplacé n'a pas fait d'activités de la trousse et donc les enfants ont été moins soumis à la sensibilisation.



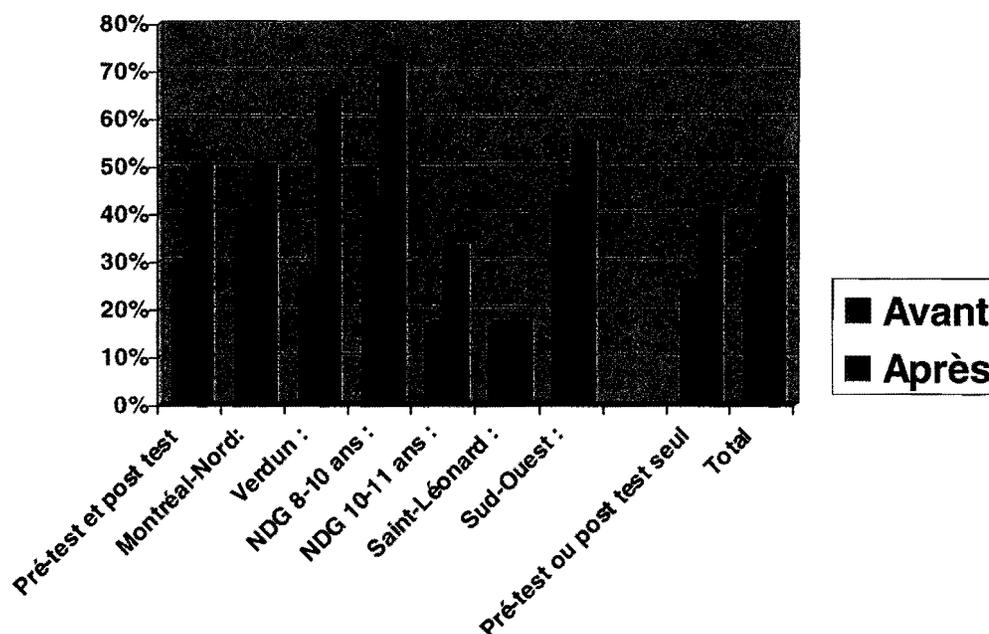
Une autre question qui testait les connaissances au niveau des droits des enfants est la suivante : « Connais-tu une situation dans le monde où les droits des enfants ne sont pas respectés ? ». Pour cette question aussi, nous demandions aux enfants de donner un exemple afin de vérifier qu'ils sachent réellement de quoi il s'agissait.

Tableau 3.3 – Résultats du questionnaire pour la question : Connais-tu une situation dans le monde où les droits des enfants ne sont pas respectés ?

Connais-tu une situation dans le monde où les droits des enfants ne sont pas respectés ?				
Description des répondants	Nombre de répondants	Oui et donne un exemple		
		Avant	Après	Variation
Pré-test et post test	62 enfants	30 %	50 %	20 %
Montréal-Nord:	10 enfants	40 %	50 %	10 %
Verdun :	11 enfants	27 %	64 %	37 %
NDG 8-10 ans :	7 enfants	43 %	71 %	28 %
NDG 10-11 ans :	6 enfants	17 %	33 %	16 %
Saint-Léonard :	6 enfants	17 %	17 %	0 %
Sud-Ouest :	22 enfants	45 %	55 %	10 %
Pré-test ou post test seulement	68 enfants	26 %	41 %	15 %
Total	130 enfants	32 %	47 %	15 %

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Figure 3.2 – Résultats du questionnaire pour la question : Connais-tu une situation dans le monde où les droits des enfants ne sont pas respectés ?



Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Après la sensibilisation, près de la moitié des enfants étaient capables de donner un exemple d'une situation dans le monde où les droits des enfants ne sont pas respectés, alors qu'ils étaient moins du tiers au départ. On note qu'il n'y a pas eu de variation pour le quartier de Saint-Léonard, mais comme nous l'avons dit plus haut, les animateurs n'ont pas choisi de faire des jeux qui traitaient spécifiquement de ce thème avec leurs groupes d'enfants. Malgré tout, nous pouvons dire que la trousse a eu un effet pour cette question également.

Connaissance de la situation des immigrants

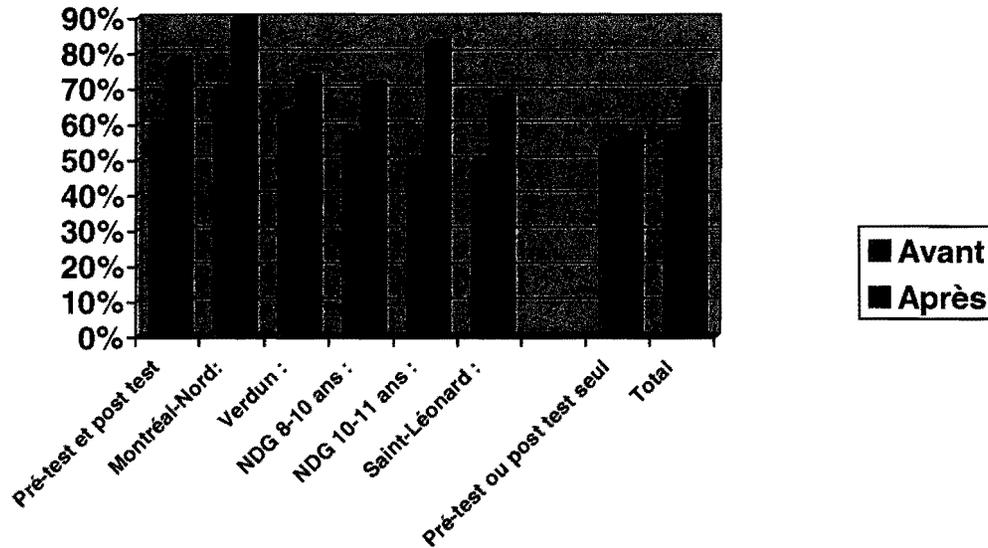
Pour savoir si les enfants avaient été sensibilisés à la situation des immigrants au cours de l'été, nous leur avons demandé, « Connais-tu des raisons pour lesquelles des personnes décident d'aller vivre dans un autre pays ? ». Ici aussi, les enfants devaient compléter leur réponse en écrivant un exemple.

Tableau 3.4 - Résultats du questionnaire pour la question : Connais-tu des raisons pour lesquelles des personnes décident d'aller vivre dans un autre pays ?

Connais-tu des raisons pour lesquelles des personnes décident d'aller vivre dans un autre pays ?				
Description des répondants	Nombre de répondants	Oui et donne un exemple		
		Avant	Après	Variation
Pré-test et post test	40 enfants	60 %	78 %	18 %
Montréal-Nord:	10 enfants	70 %	90 %	20 %
Verdun :	11 enfants	64 %	73 %	9 %
NDG 8-10 ans :	7 enfants	57 %	71 %	14 %
NDG 10-11 ans :	6 enfants	50 %	83 %	33 %
Saint-Léonard :	6 enfants	50 %	67 %	17 %
Pré-test ou post test seulement	68 enfants	54 %	57 %	3 %
Total	108 enfants	57 %	69 %	12 %

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Figure 3.3 – Résultats du questionnaire pour la question : Connais-tu des raisons pour lesquelles des personnes décident d’aller vivre dans un autre pays ?



Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Entre le pré-test et le post-test, il y a 12 % des enfants qui en ont appris davantage sur ce qui peut pousser quelqu’un à changer de pays et lorsqu’il s’agit des jeunes ayant participé au pré-test et au post test, la proportion s’élève à 18 %. Par contre, notons que plus de la moitié de la population étudiée pouvait nommer des raisons pour lesquelles des personnes décident d’aller vivre dans un autre pays dans le pré-test. Nous pouvons parler d’un effet de la trousse au niveau de la sensibilisation à la situation des immigrants.

Connaissance de la résolution pacifique des conflits

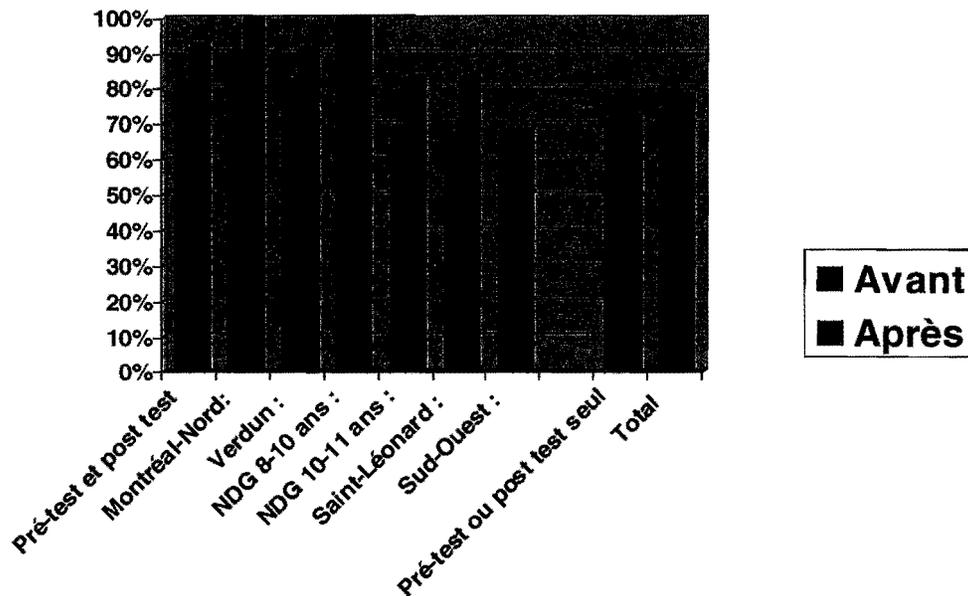
Nous avons cherché à savoir si les enfants, grâce à la trousse, avaient appris comment gérer leur colère pour ne pas que des conflits éclatent et pour ne pas recourir à la violence. Nous leur avons demandé « Lorsque tu es très fâché et que tu rages contre quelqu’un ou quelque chose, connais-tu des trucs qui peuvent te calmer ? » Ils devaient répondre par oui ou non et donner des exemples.

Tableau 3.5 - Résultats du questionnaire pour la question : Lorsque tu es très fâché et que tu rages contre quelqu'un ou quelque chose, connais-tu des trucs qui peuvent te calmer ?

Description des répondants	Nombre de répondants	Oui et donne un exemple		
		Avant	Après	Variation
Pré-test et post test	62 enfants	82 %	92 %	10 %
Montréal-Nord:	10 enfants	90 %	100 %	10 %
Verdun :	11 enfants	82 %	91 %	9 %
NDG 8-10 ans :	7 enfants	100 %	100 %	0 %
NDG 10-11 ans :	6 enfants	67 %	83 %	16 %
Saint-Léonard :	6 enfants	67 %	83 %	16 %
Sud-Ouest :	22 enfants	68 %	68 %	0 %
Pré-test ou post test seulement	68 enfants	71 %	72 %	1 %
Total	130 enfants	74 %	78 %	4 %

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Figure 3.4 – Résultats du questionnaire pour la question : Lorsque tu es très fâché et que tu rages contre quelqu'un ou quelque chose, connais-tu des trucs qui peuvent te calmer ?



Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

À cette question, on remarque que les enfants, avant le début du projet, étaient déjà capables, en grande partie, de donner des trucs qu'il est possible d'utiliser pour se calmer. La trousse semble tout de même avoir eu un effet significatif sur certains des enfants, puisqu'il y a eu

une variation de 10 % entre le pré-test et le post-test pour ceux qui ont participé aux deux évaluations.

Par contre, on peut se demander si les enfants, bien qu'ils aient montré leurs connaissances sur ce sujet, appliquaient réellement ces notions dans leur vie. On leur a donc également demandé s'ils utilisaient ces trucs pour se calmer : jamais, parfois, souvent ou toujours. Nous n'avons pas perçu de différence significative entre l'avant et l'après projet sur cette question. La période d'évaluation a peut-être été trop courte pour noter un changement de comportement sur cet élément. Nous pouvons tout de même croire que la trousse a agi en tant que rappel sur cette notion et a permis aux enfants de se remémorer les connaissances et de renforcer leurs acquis au niveau de la résolution pacifique de conflits. La prochaine fois qu'ils se retrouveront en situation de conflits, ils se souviendront peut-être d'utiliser l'un de ses trucs au lieu de se battre ou de se mettre en colère. Rappelons-nous également que c'est souvent la répétition qui permet l'assimilation.

Attitude respectueuse face à la diversité

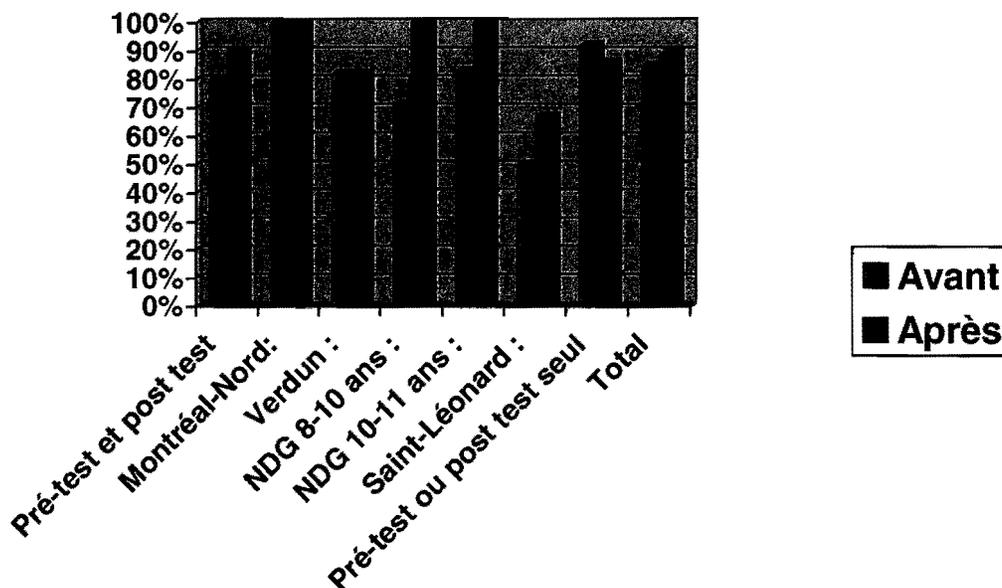
La question suivante visait à évaluer l'attitude des jeunes face au respect des différences.

Tableau 3.6 - Résultats du questionnaire pour la question : Crois-tu qu'il est important d'apprendre aux jeunes qu'on doit respecter les différences entre les gens comme la couleur de la peau, la langue ou l'origine ?

Description des répondants	Nombre de répondants	Oui		Variation
		Avant	Après	
Pré-test et post test	40 enfants	80 %	90 %	10 %
Montréal-Nord:	10 enfants	100%	100 %	0 %
Verdun :	11 enfants	82 %	82 %	0 %
NDG 8-10 ans :	7 enfants	71 %	100 %	29 %
NDG 10-11 ans :	6 enfants	83 %	100 %	17 %
Saint-Léonard :	6 enfants	50 %	67 %	17 %
Pré-test ou post test seulement	68 enfants	92 %	86 %	-6 %
Total	108 enfants	85 %	89 %	4 %

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Figure 3.5 – Résultats du questionnaire pour la question : Crois-tu qu’il est important d’apprendre aux jeunes qu’on doit respecter les différences entre les gens comme la couleur de la peau, la langue ou l’origine ?



Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Cette question a suscité des réponses largement positives de la part des enfants. En général, les enfants semblaient d’accord à ce que le respect des différences leur soit enseigné et encore davantage après l’utilisation de la trousse, puis qu’il y eut une variation de 10 % entre le pré-test et le post-test. Cette attitude favorable face à l’apprentissage du respect des différences permet à la trousse de faire son chemin.

Il est à noter que quelques enfants du camp de jour de Notre-Dame-de-Grâce ont laissé des commentaires supplémentaires en marge de leurs questionnaires pour indiquer à quel point il est important d’apprendre aux enfants à respecter les différences entre les gens.

« *it’s very very very important !* »

« *Certaines personnes n’ont pas besoin d’apprendre cela, car elles ont appris dès leur naissance.* »

« *Oui, très très important.* »

Autres questions qui mesuraient des indicateurs pour lesquels nous n'avons pas noté d'évolution

(Comportements inclusifs par rapport aux autres enfants, attitude respectueuse face à la diversité et attitude positive face à la résolution pacifique des conflits)

Nous avons eu de la difficulté à noter des effets pour quelques questions du questionnaire. En effet, il n'y a pas eu de variation significative entre les résultats du pré-test et du post-test de quelques-unes d'entre elles. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette absence de variation.

Dans la majorité des cas, nous avons constaté que les enfants étaient, dès le départ, sensibilisés aux notions présentes dans les questions du questionnaire. Que doit-on comprendre de ce constat ? Est-ce que les enfants sont réellement déjà sensibilisés aux thèmes de la trousse ? Est-ce que cela signifie que les questions ne sont pas suffisamment difficiles pour les enfants ou encore ces derniers perçoivent-ils trop facilement ce qu'ils croient que nous voulons entendre ? Les questions devraient peut-être être reformulées pour que l'on puisse mieux mesurer les changements. Lorsque les résultats du pré-test atteignent presque 100%, il ne reste pas beaucoup de marge pour mesurer un changement. Nous devons donc tirer leçon de cette étude et repenser les questions du questionnaire pour une prochaine évaluation. Nous reviendrons sur des suggestions d'amélioration des outils d'enquête dans la section « Réflexion critique sur la méthodologie et les indicateurs ». Voici les questions pour lesquelles cette situation s'est produite. C'est-à-dire, les questions pour lesquelles les enfants étaient sensibilisés dès notre première rencontre avec eux.

Tableau 3.7 - Résultats du questionnaire pour la question : Crois-tu que les gens qui décident de quitter leur pays pour venir vivre au Québec doivent oublier leur ancienne façon de vivre et devenir pareils aux habitants du Québec ?

Crois-tu que les gens qui décident de quitter leur pays pour venir vivre au Québec doivent oublier leur ancienne façon de vivre et devenir pareils aux habitants du Québec ?				
Description des répondants	Non, ils ne doivent pas oublier leur ancienne façon de vivre.			
	Nombre de répondants	Avant	Après	Variation
Pré-test et post test	40 enfants	95 %	90 %	-5 %
Montréal-Nord:	10 enfants	100%	100 %	0 %
Verdun :	11 enfants	100 %	82 %	-18 %
NDG 8-10 ans :	7 enfants	100 %	100 %	0 %
NDG 10-11 ans :	6 enfants	83 %	83 %	0 %
Saint-Léonard :	6 enfants	83 %	83 %	0 %
Pré-test ou post test seulement	68 enfants	91 %	77 %	-14 %
Total	108 enfants	93 %	89 %	-4 %

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Les enfants pensaient déjà, au début du projet, que les immigrants ne devraient pas oublier leur ancienne façon de vivre. Les enfants démontraient donc une certaine ouverture d'esprit face à la diversité. À Verdun, nous notons une diminution du résultat. Il nous est difficile d'expliquer cette chute, mais en observant les questionnaires de ce quartier, nous avons noté que certains enfants de ce camp ont répondu très rapidement au questionnaire et n'ont pas réfléchi avant de répondre à certaines questions. Il est donc possible que ce soit cet empressement qui ait affecté les résultats pour ce camp.



À la question suivante, ce fut le même phénomène, soit que les enfants étaient déjà sensibilisés à la question dès le commencement du projet.

Tableau 3.8 - Résultats du questionnaire pour la question : As-tu des amis qui sont différents de toi, par exemple qui ont une couleur de peau différente, qui parlent une autre langue, qui viennent d'un autre pays ou encore qui ont une autre religion ?

Description des répondants		Oui		
		Avant	Après	Variation
Pré-test et post test	40 enfants	92%	95 %	3 %
Montréal-Nord:	10 enfants	100%	100 %	0 %
Verdun :	11 enfants	91 %	100 %	9 %
NDG 8-10 ans :	7 enfants	100 %	100 %	0 %
NDG 10-11 ans :	6 enfants	83 %	83 %	0 %
Saint-Léonard :	6 enfants	83 %	83 %	0 %
Pré-test ou post test seulement	68 enfants	87 %	81 %	-6 %
Total	108 enfants	90 %	89 %	-1 %

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Les enfants qui répondaient non à cette question devaient écrire pourquoi ils n'étaient pas amis avec des gens qui étaient différents. On voulait ainsi obtenir de l'information sur ces enfants qui préfèrent *l'entre-soi* et voir si la trousse pouvait avoir un effet sur eux. Heureusement, nous n'avons eu que 14 enfants qui ont répondu non et seulement deux qui ont écrit qu'ils ne voudraient pas être amis avec des gens différents d'eux. Les autres enfants ayant répondu non ont dit qu'ils aimeraient bien avoir des amis différents. Cela nous montre que les enfants à Montréal, malgré leurs différences, semblent assez bien se mélanger au niveau des amitiés; ils ne choisissent pas seulement des amis qui sont pareils à eux. Il semble donc exister une ouverture d'esprit au sujet de la diversité chez nos jeunes.

Pour la question suivante également, les enfants étaient préalablement sensibilisés. La majorité d'entre eux semblent penser qu'on ne devrait pas faire de blagues sur des gens qui viennent d'autres pays.

Tableau 3.9 - Résultats du questionnaire pour la question : Que penses-tu des blagues que les gens font sur d'autres cultures ou sur des personnes qui viennent d'autres pays ?

Que penses-tu des blagues que les gens font sur d'autres cultures ou sur des personnes qui viennent d'autres pays ?					
Description des répondants		« Je trouve ça méchant pour les gens de cette culture, mais je ris quand même » ou « Je trouve ça méchant et je ne ris jamais ou pas très souvent »			
	Nombre de répondants	Avant	Après	Variation	
Pré-test et post test	40 enfants	87 %	90 %	3 %	
Montréal-Nord:	10 enfants	100%	100 %	0 %	
Verdun :	11 enfants	82 %	82 %	0 %	
NDG 8-10 ans :	7 enfants	100 %	100 %	0 %	
NDG 10-11 ans :	6 enfants	83 %	100 %	17 %	
Saint-Léonard :	6 enfants	67 %	67 %	0 %	
Pré-test ou post test seulement	68 enfants	75 %	65 %	-10 %	
Total	108 enfants	82 %	79 %	-3 %	

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

À Saint-Léonard, le pourcentage semble plus bas qu'ailleurs. Nous reviendrons sur le cas de Saint-Léonard dans la section du rapport intitulée : *le contexte dans lequel les enfants vivent : leur quartier* pour tenter d'apporter des explications sur cette situation.

La question qui suit a la même forme que la précédente et les résultats furent semblables, mais légèrement différents dans le post-test.

Tableau 3.10 - Résultats du questionnaire pour la question : Crois-tu qu'il est important d'apprendre aux jeunes comment régler les disputes sans la violence ?

Crois-tu qu'il est important d'apprendre aux jeunes comment régler les disputes sans la violence ?					
Description des répondants		Oui			
	Nombre de répondants	Avant	Après	Variation	
Pré-test et post test	40 enfants	93 %	80 %	-13 %	
Montréal-Nord:	10 enfants	100%	100 %	0 %	
Verdun :	11 enfants	73 %	73 %	0 %	
NDG 8-10 ans :	7 enfants	100 %	71 %	-29 %	
NDG 10-11 ans :	6 enfants	100 %	67 %	-33 %	
Saint-Léonard :	6 enfants	100 %	83 %	-17 %	
Pré-test ou post test seulement	68 enfants	95 %	90 %	-5 %	
Total	108 enfants	94 %	84 %	-10 %	

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Encore une fois, les enfants ont cru presque à l'unanimité qu'il était important d'apprendre à régler les disputes sans la violence. Il est surprenant de constater que les résultats ont diminué dans certains quartiers. Il est possible d'expliquer la diminution qui a eu cours dans le quartier de NDG par le fait suivant. Normalement, lorsque le questionnaire était distribué aux enfants, nous procédions de façon systématique pour aider les enfants à remplir leur questionnaire. Je lisais les questions à voix haute et nous passions à travers tout le questionnaire, tout le monde ensemble. Entre chaque question, nous prenions des pauses pour laisser le temps aux enfants de réfléchir, de bien comprendre l'énoncé et d'écrire leur réponse. Or, à Notre-Dame-de-Grâce, nous avons manqué de temps dans l'exécution du post-test. Nous avons donc laissé les enfants remplir leur questionnaire par eux-mêmes, alors que moi et les animateurs de groupes faisons le tour des enfants pour nous assurer que tous comprenaient bien les questions. Je n'étais plus la seule à communiquer avec les enfants lors de cet exercice. Certains animateurs se sont même assis près de groupes de jeunes pour les aider à répondre aux questions. Il est possible que l'un des animateurs ait expliqué cette question de façon différente aux enfants, si bien que les jeunes ne percevaient plus l'énoncé de la même façon. Ce changement de perception a pu influencer le choix des enfants dans une direction différente, si bien que les résultats du post-test à cette question ont été grandement affectés.

Ainsi, pour une partie des questions du questionnaire, nous n'avons pas pu déceler de différence notable entre le pré-test et le post-test (selon notre seuil de signification fixé à 10%). En effet, les résultats montraient une sensibilisation presque parfaite dès la première évaluation et il nous était difficile d'enregistrer une évolution dans les résultats lors de la seconde évaluation.

Nous pouvons tirer leçon de cette situation en développant d'autres formes de questions, qui soient peut-être plus poussées pour être en mesure de noter les changements, s'il doit y en avoir. Il est dommage que nous n'ayons pas pu évaluer certains thèmes avec le questionnaire. Cependant, nous avons utilisé 2 autres méthodes de collecte de données qui peuvent nous apporter davantage d'informations sur les effets, soit les entrevues avec les animateurs, et des discussions avec les enfants autour de mise en situation.

Résultats des entrevues avec les animateurs

L'entrevue a été une méthode mise de l'avant pour aller chercher des informations qui n'étaient pas disponibles par la seule observation ou par le questionnaire et les discussions avec les enfants. En fait, nous voulions savoir si les animateurs avaient perçu des différences au sein de leur groupe qui puissent être liées aux effets de la trousse. On leur a demandé si la trousse avait déclenché de quelconques discussions, réactions, changements de comportement ou d'attitude. Les réponses ont varié. Certains nous ont dit qu'ils n'avaient pas tellement vu de transformation, alors que d'autres nous expliquaient à quel point certains jeux avaient provoqué des changements dans leurs groupes.

Comportement plus inclusif

« Le jeu de l'exclusion par le nombre a vraiment aidé mon groupe. Il y a une petite fille qui pleurait à toutes les semaines depuis le début du camp, parce qu'elle est toujours exclue par les autres enfants et depuis le jeu, plus de problèmes. Les jeunes la prennent dans leur équipe. Je n'ai plus de problèmes pour diviser mon groupe en équipes, les jeunes incluent les autres enfants. Il y a même une petite fille qui avait toujours tendance à rejeter les autres et qui a changé son attitude depuis qu'elle a été exclue dans le jeu. La trousse peut vraiment aider mon groupe. Les jeunes ont réalisé ce que c'était d'être exclu. »⁴⁰

Ici, l'animatrice nous déclarait sa joie et son étonnement de l'efficacité d'un jeu qui traite de l'exclusion. Le jeu n'avait été fait qu'une seule fois, mais les discussions qui en ont découlées avaient réellement interpellé certains jeunes du groupe. Les enfants de son groupe semblaient ainsi avoir réalisé ce que signifiait d'être exclu. Ils n'avaient plus envie de vivre de l'exclusion, si bien qu'ils ont décidé d'essayer de ne plus exclure les autres.

Réflexions sur des sujets qui demandent de l'ouverture d'esprit

Les animateurs nous ont également mentionné que les jeux ont parfois permis de déclencher des discussions parmi les jeunes. Ces discussions permettaient de soulever des points importants et encourageaient les jeunes à ouvrir leurs horizons.

⁴⁰ Entrevue 3

« Il y a une enfant de mon groupe qui s'est mise à partager des histoires sur son pays, Haïti. Par exemple, elle racontait que dans son pays, les gens devaient marcher pour aller chercher de l'eau. »⁴¹

« Je pense que ça l'a quand même éveillé quelque chose chez les jeunes. Par exemple, la discussion qu'on a eu par rapport à l'école et l'intégration ; il y a avait quand même beaucoup de contenu. Je suis sûre que dans le questionnaire, vous allez voir une évolution. Sauf que la mise en pratique, je ne l'ai pas trop vu dans le camp de jour. »⁴²

Une animatrice nous expliquait que la trousse permettait aux jeunes de voir certaines choses sous de nouvelles perspectives lorsque les jeux incitaient les jeunes à se placer dans la peau d'autres personnes.

« Il y avait des activités sur plusieurs aspects, non seulement sur le racisme, mais sur l'intégration et la résolution de conflit sans la violence. Ça aide les jeunes à se mettre dans la peau d'une autre personne. »⁴³

Un animateur pensait que les jeux avaient permis aux enfants de réfléchir sur certains thèmes, même si les effets sur le comportement ne se voyaient peut-être pas immédiatement. Il croyait que la trousse allait permettre aux enfants d'acquérir un nouveau bagage qui les aiderait à les guider dans des situations futures.

« Moi je crois que, même s'ils disent « Oh, moi je préfère jouer au soccer... », il faut quand même faire ces activités. Il y en a toujours des enfants qui vont dire ça. Même s'ils ne sont pas ouverts à l'activité au début, il faut les faire. Je crois que c'est l'âge où tout se passe et c'est l'âge où la moindre niaiserie peut les faire réfléchir plus tard. Même s'ils ne réfléchissent pas totalement tout de suite, plus tard, ils vont peut-être être amenés à réfléchir à une situation et ils vont se dire : « Ah oui! C'est vrai j'avais vu ça au camp de jour et c'est vrai que je ne m'étais pas senti bien en prenant la place de..., quand on avait fait les mises en situation... » Je crois que c'est l'âge où ça se passe. »⁴⁴

Dans un groupe, après une activité, il y a des jeunes qui ont lancé :

« Moi, j'aimerais en savoir plus sur les autres cultures », « Je voudrais connaître tous les pays ».

⁴¹ Entrevue 3

⁴² Entrevue 1

⁴³ Entrevue 1

⁴⁴ Entrevue 5

Ces phrases nous montrent l'intérêt des enfants à en apprendre plus, à en découvrir plus sur le monde qui les entoure. Est-ce que cet intérêt a été déclenché par la trousse ? On ne peut l'assurer, mais tout de même, nous savons que la trousse agit dans ce sens.

Connaissances des droits des enfants

Une animatrice a noté que les enfants avaient appris des choses lors des jeux. Elle-même n'avait pas vérifié les connaissances des enfants, mais elle était persuadée qu'ils en avaient appris davantage sur les droits des enfants.

« They are learning something while they play a game. They don't really know that they are learning, so it's great. Did you look at the questionnaire? I'm sure they didn't know their rights and what it was at the beginning and now they know them. Maybe not all of them, but they know there are rights. »⁴⁵

Renforcement des capacités des animateurs

Un autre effet de la trousse qui a été perçu par un animateur en particulier est le bénéfice qu'elle peut apporter aux animateurs dans les interventions. En effet, le fait d'aborder des sujets de sensibilisation avec les enfants dans le cadre de jeux peut faciliter les interventions des animateurs par la suite. Ces derniers peuvent rappeler aux enfants les sujets dont ils ont traité pour expliquer aux jeunes ce qui ne fonctionne pas dans leurs comportements.

« Ça a beaucoup aidé. Ça nous a aidés dans nos interventions. C'est bien de faire apprendre ça aux jeunes. Surtout en faisant passer les notions à travers des jeux. Ça devient des messages subliminaux. Ils apprennent quelque chose sans qu'ils ne s'en rendent compte et le retour après le jeu permet de mieux comprendre encore. »⁴⁶

« L'activité pour apprendre à contrôler sa violence c'est bien pour les plus jeunes, car souvent, ils cherchent des moyens d'évacuer leur violence. Je n'avais jamais fait ce genre d'activité là, donc je ne pouvais pas savoir ce qu'il allait se produire. Après cette activité, je trouvais que ça avait beaucoup marché pour le reste de la semaine pour les 6-7 ans. Lorsque j'avais un problème avec un enfant, je disais : « Regarde, on a fait une activité là-dessus, tu ne te rappelles pas des moyens que tu avais trouvés... » Un autre enfant disait « Ben oui, tu ne te rappelles pas on a fait ça, regardes les moyens... » Et là l'enfant énumérait les moyens : « On n'est pas obligé de frapper,... » Ça les fait réfléchir. J'ai remarqué avec les 6-7 ans, que même ceux qui ne comprenaient pas au début, ils comprenaient à la fin de l'activité. »⁴⁷

⁴⁵ Entrevue 6

⁴⁶ Entrevue 5

⁴⁷ Entrevue 5

Ainsi, selon les animateurs, la trousse semble avoir agi en tant qu'outil amusant permettant un apprentissage aux enfants. Ce qui semble ressortir principalement des propos des animateurs, est que cet outil peut pousser les enfants à réfléchir et à se poser des questions sur leurs comportements. Les changements dans les comportements des enfants n'ont pas été perçus par tous les animateurs, mais certains d'entre eux nous ont rapporté des anecdotes sur des effets de la trousse assez intéressants. Ces animateurs qui ont noté des changements dans leurs groupes l'ont fait après avoir utilisé souvent un seul jeu en particulier. Cependant, le jeu qui a provoqué des effets varie selon les groupes. Dans un groupe, ce peut être tel jeu qui a eu le plus d'effet, alors que dans un autre groupe, il s'agit complètement d'un autre jeu. En proposant une variété de jeux et de thèmes, nous risquons d'avoir davantage d'effets sur les enfants.



Résultats des discussions de groupe autour d'une mise en situation

Cette méthode de collecte des données auprès des enfants venait appuyer la méthode du questionnaire pour vérifier les effets du projet sur les enfants, mais cette fois avec des données plus qualitatives. Il s'agissait de raconter une histoire aux enfants et de leur demander comment ils auraient réagi à la place du personnage principal. L'histoire comportait un conflit avec un ami qui impliquait un élément de racisme. Nous avons deux histoires différentes pour le pré-test et le post-test, de façon à ce que les enfants ne connaissent pas déjà les réponses possibles. Par contre, les deux histoires étaient semblables puisqu'elles impliquaient toutes deux un incident de racisme et un conflit avec un ami. (Voir annexe E et F) Ainsi, en recueillant les commentaires des enfants avant le projet et à la fin du projet, nous voulions voir si nous pouvions constater une évolution dans leurs réponses. Malheureusement, cette méthode n'a pas donné beaucoup de résultats. Les commentaires des enfants vont dans tous les sens et il est difficile de voir une évolution entre les commentaires du pré-test et ceux du post-test. Autant avant qu'après le projet, il y a de bonnes et de moins bonnes réactions en rapport aux principes de la trousse.

Avons-nous de la difficulté à noter les différences entre le pré-test et le post-test, parce que la trousse n'a pas produit d'effets ? Si on ne peut exclure cette hypothèse, on peut tenter d'apporter des suggestions d'explication face à ces résultats. Tout d'abord, étant donné que les groupes se sont beaucoup modifiés entre le pré-test et le post-test, les enfants étaient très mixés entre des jeunes qui avaient participé à toute la sensibilisation et d'autres qui étaient entrés sur le tard dans le projet. Ainsi, il serait normal de retrouver dans le post-test des commentaires qui montrent une absence de sensibilisation. De plus, les enfants étaient passablement influencés par les commentaires de leurs amis durant les discussions de groupe, si bien que lorsqu'un enfant donnait une réponse particulière, les commentaires qui suivaient allaient très souvent dans le même sens. Ainsi, peu importe la sensibilisation que les enfants recevaient, ils semblaient se joindre aux idées dites par leurs coéquipiers. C'est d'ailleurs l'un des avantages de la méthode du questionnaire, puisque dans ce cas, les

enfants se retrouvent seuls face aux questions et ils ne reçoivent pas l'influence de personne dans leurs réponses.

Nous pouvons également réfléchir sur un autre aspect de la question de des effets de la trousse. Même si les notions de sensibilisation ont été véhiculées dans les jeux, les enfants ne sont peut-être pas rendus au stade où ils peuvent appliquer leur apprentissage dans des situations concrètes. Les jeunes ont possiblement été initiés à certaines notions ou valeurs grâce à la trousse, mais ils ne sont peut-être pas prêts à les traduire dans la réalité, à les appliquer à des situations concrètes, comme il leur était demandé dans la mise en situation. Pour ce faire, il faudrait peut-être encore plus de renforcement ou bien tout simplement plus de temps.

À ce sujet, nous pouvons aussi nous demander si l'animateur a bien effectué son rôle de sensibilisateur. En effet, nous sommes conscients que pour que la sensibilisation soit effective, l'animateur doit parvenir à bien faire passer les notions aux enfants. Pour certains, il s'agira de donner des exemples de son expérience personnelle, pour d'autres ce sera de rappeler les notions aux enfants lors de leurs interventions. Enfin, l'effet de la trousse dépend largement de la capacité de l'animateur à promouvoir les notions de la trousse. (Voir la section du rapport « Capacité ou intérêt de l'animateur à aborder les thèmes de la trousse »)

Même s'il n'a pas été possible de percevoir un changement dans les réponses des enfants, cet exercice s'est tout de même avéré utile pour comparer les quartiers. En effet, nous n'avons pas perçu de différence entre les pré-tests et les post-tests, par contre, nous avons pu discerner des différences entre les quartiers. Par exemple, dans certains camps, les enfants réagissaient très fortement à l'incident de racisme, mentionnant que ce genre de comportement était inacceptable, alors que dans d'autres camps, l'élément de racisme passait complètement inaperçu, comme ça a été le cas dans le camp de Saint-Léonard. Voyons en résumé les différents commentaires des enfants dans les discussions autour d'une mise en situation, selon leur quartier.

Tableau 3.11 - Résultats de la discussion autour d'une mise en situation contenant un conflit et un incident de racisme

Quartier	Avant	Après
Montréal-Nord	En grande majorité, (9 enfants sur 11) disent qu'ils essaieraient d'être amis avec les 2 enfants de l'histoire. Ils parlent d'échanger des plats de nourriture et d'organiser une rencontre entre les deux enfants pour qu'ils jouent les 3 ensemble. Un enfant mentionne qu'il faut d'abord se calmer avant d'aller régler le problème.	3 enfants avouent qu'ils auraient frappé l'autre enfant (Niveau de réaction plus violent comparé aux autres quartiers). Par contre, les enfants connaissent tous les étapes de résolution de conflit. Ils savent que la situation n'est pas correcte envers l'enfant victime de racisme, mais ils ne savent pas quoi faire pour réagir à cette situation.
Verdun	Nous avons noté quelques commentaires face à l'incident de racisme: « Elle est raciste » « Ce n'est pas parce qu'il est noir, qu'il mange du couscous et qu'il parle une autre langue, qu'il n'est pas mon ami. » « Je hais les racistes, ça ne se pardonne pas, je la laisse tomber Mélanie! ». Par contre, ce ne sont pas tous les enfants qui réagissent face au racisme. En général, les enfants n'appliquent pas la résolution de conflit pacifique.	Ils reconnaissent les étapes de résolution de conflit pacifique. Ils attendraient que l'autre personne se calme avant d'aller lui parler. Ils font beaucoup allusion à Bing qui a été victime de racisme.
Saint-Léonard	Les enfants ne font pas appel aux notions de résolution de conflit (à part un ou deux commentaires) ni aux notions de racisme. Par contre, ils veulent tous rester amis avec les deux enfants.	Les enfants ne font pas du tout allusion au racisme, ni à la résolution de conflit pacifique.
Notre-Dame-de-Grâce	Nous avons recueilli plusieurs commentaires sur l'incident de racisme: « I tell her that she is a racist » « I tell her: I'm not your friend anymore, because you are a racist. », « I would tell her that: What does it matter that Mohammed comes from a different country. I will still be your friend, but I will keep hanging out with him. », « Maybe if she stops being racist, we can be friend and play together again. », « I'm racist for racist ». Les enfants sont beaucoup plus intransigeants que dans les autres camps face au racisme. 5 enfants disent qu'ils cesseraient complètement d'être amis avec l'enfant qui a été raciste, alors qu'ils étaient beaucoup moins nombreux à donner cette réponse dans les autres camps.	Les enfants parlent beaucoup de Bing, l'enfant victime de racisme, ils proposent toutes sortes de solutions. Ils mentionnent qu'ils se calmeraient avant d'aller régler la situation.
Sud-Ouest	Quelques enfants mentionnent l'incident de racisme. « Ce n'est pas fin, car ce n'est pas grave si on a la peau foncée », « C'est la même chose, sauf qu'on n'a pas la même couleur de peau. » Il n'y a qu'un enfant qui semble appliquer les étapes de résolution de conflit.	Ils mentionnent que ce n'est pas gentil ce qui a été fait à Bing. Ils appliquent les étapes de résolution de conflit. Ils se calmeraient avant d'aller régler la situation.

Ainsi, même si nous n'avons pas discerné clairement d'effet grâce à cette méthode de collecte de données, il est possible de distinguer des différences de réactions entre les quartiers. Nous y reviendrons dans la section du rapport sur l'analyse des différences qui existe entre les quartiers, nommée, « Le contexte dans lequel les enfants vivent : leur quartier ».

Conclusion

Nous avons utilisé 3 méthodes différentes pour évaluer l'effet de la trousse sur les enfants des camps de jour. Grâce au questionnaire, nous avons constaté un effet au niveau des thèmes des droits des enfants et de la connaissance de la situation des immigrants. Nous avons également noté un léger effet au niveau de la résolution pacifique des conflits et de l'attitude à l'égard du respect des différences. Nous avons jugé qu'il y avait un effet notable lorsque nous observions une variation de 10 % et plus entre le pré-test et le post-test. Puisque les résultats à certaines questions ne se sont pas avérés significatifs, il faudrait, pour une évaluation ultérieure du projet, améliorer le questionnaire en reformulant certaines questions pour qu'elles soient plus aptes à évaluer les changements. Quant aux entrevues, elles nous ont permis de connaître les effets de la trousse que les animateurs ont pu remarquer, tels que des comportements plus inclusifs, un intérêt et une ouverture d'esprit pour des réflexions sur des thèmes de sensibilisation, un apprentissage pertinent ou encore, une aide dans les interventions des animateurs. Pour ce qui a trait à la discussion autour d'une mise en situation, nous n'avons pas réussi à noter d'effet grâce à cette méthode, par contre, elle nous a permis de mieux comprendre les différences qui existent entre les quartiers.

Nous pouvons donc penser que la trousse peut avoir des effets à plusieurs niveaux sur les enfants. Par contre, notre méthodologie d'évaluation doit être améliorée pour qu'elle puisse évaluer plus clairement les résultats de la sensibilisation. (Voir la section « Réflexion critique sur la méthodologie et les indicateurs »)

LES ÉLÉMENTS QUI PEUVENT INFLUENCER LES EFFETS DE LA TROUSSE

Les contextes d'étude pour cette recherche étaient bien différents d'un camp à l'autre, et d'un quartier à l'autre. Qu'est-ce qui a pu faire une différence dans l'effet que pouvait avoir la trousse sur les jeunes ? Pourquoi dans certains groupes, la sensibilisation a-t-elle été plus forte que dans d'autres ? Il y a probablement des éléments qui ont influencé positivement ou négativement la sensibilisation. Nous tenterons ici de les identifier.

Climat au sein du groupe

Il est évident que le climat qui régnait au sein d'un groupe avait une influence sur l'assimilation des notions de la trousse. En effet, dans un groupe turbulent, où les enfants écoutaient difficilement l'animatrice, il n'y a pas eu autant de changement positif que dans des groupes où les jeunes étaient disciplinés et attentifs. Par exemple, nous pouvons penser à l'opposition entre le groupe de Verdun et celui de Notre-Dame-de-Grâce. À Verdun, les enfants étaient turbulents et agités, il y a même un enfant qui a fait une fugue lors de l'une de nos visites. Parfois, les enfants s'amusaient à lancer des roches dans la rivière au lieu d'écouter les instructions du jeu. Les relations entre les jeunes eux-mêmes étaient conflictuelles; ils s'insultaient ou riaient méchamment l'un de l'autre. Toutes ces manifestations empêchaient les jeunes de bien comprendre les principes des jeux. À Notre-Dame-de-Grâce, le climat était tout autre. C'était le silence parfait au sein du groupe lors des explications et les jeunes entre eux présentaient une attitude beaucoup plus respectueuse. Au simple petit écart de langage, une personne responsable intervenait pour rectifier un enfant. Dans une telle ambiance, les jeux de la trousse ont pu se dérouler beaucoup mieux et dans leur intégralité, comparé à Verdun, où les jeux devaient parfois être écourtés par manque de temps ou d'intérêt.

Ainsi, nous croyons qu'il y a des climats qui étaient plus propices à la sensibilisation de la trousse. L'effet de la trousse sera moins grand dans un groupe plus turbulent. Les résultats

du questionnaire ne permettent pas de démontrer cette idée, mais si nous avions eu plus de questions efficaces pour l'évaluation, nous croyons que c'est ce que nous aurions pu observer de façon plus claire.

Capacité ou intérêt de l'animateur à aborder les thèmes de la trousse

Ce sont évidemment les animateurs qui ont le pouvoir de mettre en application la trousse éducative en droits de la personne. Certains animateurs étaient emballés par le projet, alors que d'autres étaient moins intéressés. Il est certain que l'intérêt de l'animateur compte pour beaucoup dans la réalisation des objectifs de la trousse. Effectivement, il faut d'abord que l'animateur ait envie d'organiser des jeux de la trousse et prenne le temps de bien lire les jeux et de comprendre les notions qu'il veut partager aux enfants. Ensuite, il doit prendre le temps de bien expliquer les concepts aux enfants et leur laisser de la place pour discuter. C'est cette discussion que l'on nomme débriefage qui permet aux enfants de mieux assimiler les notions. Nous sommes conscients qu'il y a des animateurs de groupes qui sont plus habiles que d'autres pour faire ce type d'activités et démarrer ce genre de discussions. De plus, certains des animateurs sont mieux sensibilisés aux notions que d'autres et peuvent ainsi mieux transmettre leur savoir. Nous croyons donc que l'animateur doit non seulement avoir la motivation pour participer au projet, mais il doit également avoir ou développer la capacité de traiter des sujets de sensibilisations avec les enfants. C'est avec ces conditions réunies que l'on peut espérer un plus grand effet du projet.

Composition changeante des groupes

Dans certains camps, la composition des groupes d'enfants changeait très fréquemment. Les groupes d'enfants se modifiaient toutes les semaines, selon le nombre d'inscriptions et selon ce que le chef de camp décidait de faire avec les groupes. La plupart des animateurs que nous avons ciblés dans le cadre de cette enquête ne restaient donc pas avec les mêmes jeunes pendant tout l'été. Ainsi, les enfants n'avaient pas de suivi régulier sur les thèmes et activités de la trousse. Nous croyons que c'est la répétition qui permet aux enfants de mieux

assimiler les concepts. Or, si les enfants changent de groupe et que ce ne sont pas tous les animateurs du camp qui utilisent la trousse, ils auront moins de chance d'avoir une sensibilisation réussie. Nous croyons effectivement que la sensibilisation a été plus grande dans les groupes qui sont restés plus stables au cours du projet. De plus, nous pensons que la sensibilisation serait plus grande si tous les animateurs du camp utilisaient la trousse. En effet, il y aurait ainsi plus de chance que les enfants continuent d'expérimenter la trousse, malgré les changements de groupe.

La fréquence d'exposition

Nous avons remarqué que l'effet de la trousse semblait plus grand dans les groupes qui ont été exposés plusieurs fois à la trousse sur une courte période de temps. En effet, c'est ce que l'on peut constater avec les résultats du questionnaire. Les résultats du post-test dans le camp de Saint-Léonard présentent une bien moins grande sensibilisation que ceux du camp de Montréal-Nord. Nous pouvons penser que c'est dû au fait que dans le camp de Montréal-Nord, plusieurs jeux ont été organisés par semaine avec les jeunes. Au contraire, à Saint-Léonard, les animateurs consacraient seulement une période d'activité par semaine à des jeux de la trousse. Nous pensons donc que la sensibilisation peut être plus effective si les enfants sont exposés plus fréquemment aux différentes notions de la trousse. Pour appuyer cette idée, nous avons développé et ajouté à la trousse une programmation d'activités sur deux semaines que les animateurs peuvent utiliser dans leur groupe. Les enfants sont ainsi soumis à plusieurs jeux de la trousse par semaine ce qui augmente les chances de sensibilisation.

Le sexe

En analysant les données collectées grâce au questionnaire, nous avons constaté que les filles semblent avoir été davantage sensibilisées aux thèmes de la trousse. C'est ce que nous pouvons noter dans le tableau suivant :

Tableau 3.12 - Influence du sexe sur l'effet de la trousse

Sexe	Pourrais-tu nommer des droits des enfants ?			Connais-tu une situation dans le monde où les droits des enfants ne sont pas respectés ?			Connais-tu des raisons pour lesquelles des personnes décident d'aller vivre dans un autre pays ?		
	Avant	Après	Variation	Avant	Après	Variation	Avant	Après	Variation
Filles	16 %	52 %	36 %	32 %	48 %	16 %	65 %	81 %	16 %
Gars	27 %	38 %	11 %	24 %	41 %	17 %	49 %	54 %	5 %

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Les variations dans les réponses à 2 de ces 3 questions sont effectivement plus grandes pour la population féminine. Les petites filles semblent avoir mieux assimilé les concepts de la trousse. Face à ce constat, nous pouvons nous demander : Est-ce que les jeux de la trousse correspondent plus au goût des filles ? Est-ce que les thèmes abordés rejoignent davantage les intérêts des filles ?

Le contexte dans lequel les enfants vivent : leur quartier

Heureusement, parmi les jeunes qui ont participé à cette étude, quelques-uns étaient déjà sensibilisés à certaines notions de la trousse avant le commencement du projet. Dans certains camps, ils étaient très peu nombreux, alors que dans d'autres, c'était une grande part du groupe qui semblait connaître et appuyer les valeurs véhiculées par la trousse, et ce, avant le projet. Pourquoi la distribution des enfants préalablement sensibilisés est-elle inégale entre les camps ? Est-ce le fruit du hasard ou est-ce qu'il y a des facteurs qui peuvent expliquer pourquoi les enfants de certains camps sont plus sensibilisés ? Est-ce que les caractéristiques sociodémographiques des quartiers pourraient apporter des explications face à ces connaissances, attitudes et comportements différents dans les différents coins de Montréal ? Est-ce que le plus grand niveau de sensibilisation présent dans certains groupes peut influencer l'effet que peut avoir le projet sur les enfants ? Pour étudier ces questions, nous ferons d'abord ressortir quels ont été les camps qui ont présenté des résultats montrant une plus grande sensibilisation dans le pré-test, c'est-à-dire avant l'utilisation de la trousse. Nous dresserons ensuite un portrait sociodémographiques des quartiers à l'étude pour connaître les différences qui existent entre les contextes dans lesquels se situent les camps de jour. Il nous paraît important de faire ressortir les caractéristiques particulières des quartiers pour

tenter de comprendre pourquoi les enfants des différents quartiers ont des connaissances, des attitudes et des comportements différents en rapport aux notions de la trousse. Finalement, nous essaierons de comprendre quel peut être l'effet d'une sensibilisation préalable différentielle sur l'effet que peut avoir la trousse sur les enfants ou en d'autres mots, nous chercherons à savoir quel effet peut avoir la présence d'enfants sensibilisés sur un groupe qui participe au projet.

Niveaux préalables de sensibilisation différents dans les quartiers

Lors du post-test, nous avons noté des différences notables dans les résultats des enfants des différents quartiers. En effet, dans certains camps, les enfants présentaient des connaissances, des attitudes et des comportements qui montraient une sensibilisation beaucoup plus élevée que dans d'autres camps. Cette situation s'est produite pour 2 notions de la trousse en particulier. Dans le premier cas, ce fut au niveau de la sensibilisation au racisme et au respect des différences. Les enfants du quartier de Montréal-Nord et de Notre-Dame-de-Grâce avaient de bien meilleures attitudes en rapport à ces notions que dans les autres quartiers où a été effectuée l'étude. Dans le deuxième cas, il s'agit plus particulièrement des enfants du camp de Notre-Dame-de-Grâce qui semblaient en connaître davantage et être plus sensibilisés à toutes sortes de notions incluses dans la trousse. Voyons le détail de ces deux cas.

- **Sensibilisation au racisme et respect des différences**

Nous avons remarqué que le degré de sensibilisation préalable aux notions de préjugés et de racisme était plus élevé dans certains quartiers, soit à Montréal-Nord et à Notre-Dame-de-Grâce.

Tout d'abord, il y a deux questions du questionnaire qui peuvent montrer cette situation.

Tableau 3.13 – Résultats du questionnaire à la question : Que penses-tu des blagues que les gens font sur d'autres cultures ou sur des personnes qui viennent d'autres pays ?

Description des répondants		« Je trouve ça méchant pour les gens de cette culture, mais je ris quand même » ou « Je trouve ça méchant et je ne ris jamais ou pas très souvent »		
	Nombre de répondants	Avant (Pre-test)	Après	Variation
Pré-test et post test	40 enfants	87 %	90 %	3 %
Montréal-Nord:	10 enfants	100%	100 %	0 %
Verdun :	11 enfants	82 %	82 %	0 %
NDG 8-10 ans :	7 enfants	100 %	100 %	0 %
NDG 10-11 ans :	6 enfants	83 %	100 %	17 %
Saint-Léonard :	6 enfants	67 %	67 %	0 %
Pré-test ou post test seulement	68 enfants	75 %	65 %	-10 %
Total	108 enfants	82 %	79 %	-3 %

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

En effet, cette question montre que ce sont les enfants des camps de Montréal-Nord et de NDG qui étaient les plus sensibilisés au respect des différences dans le pré-test. La totalité des enfants de ces deux camps (excepté un enfant de NDG) ont répondu « Je trouve ça méchant et je ne ris jamais ou pas très souvent », ce qui montre bien que les jeunes étaient préalablement sensibilisés à cette question. Au contraire, dans le camp de Saint-Léonard, le tiers des enfants ont répondu « Je trouve ça drôle » ou « Ça ne me dérange pas » dans le pré-test. Pour ce qui est du camp de Verdun, 2 enfants sur 11 ont donné l'une de ces réponses dans le pré-test.

Dans la question suivante qui traite également du respect des différences, on note particulièrement l'écart qui existe entre les réponses des enfants du quartier de Saint-Léonard avec celles des enfants des autres quartiers.

Tableau 3.14 – Résultats du questionnaire à la question : Crois-tu qu'il est important d'apprendre aux jeunes qu'on doit respecter les différences entre les gens comme la couleur de la peau, la langue ou l'origine ?

Description des répondants	Nombre de répondants	Oui		
		Avant (Pre-test)	Après	Variation
Pré-test et post test	40 enfants	80 %	90 %	10 %
Montréal-Nord:	10 enfants	100%	100 %	0 %
Verdun :	11 enfants	82 %	82 %	0 %
NDG 8-10 ans :	7 enfants	71 %	100 %	29 %
NDG 10-11 ans :	6 enfants	83 %	100 %	17 %
Saint-Léonard :	6 enfants	50 %	67 %	17 %
Pré-test ou post test seulement	68 enfants	92 %	86 %	-6 %
Total	108 enfants	85 %	89 %	4 %

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

C'est la moitié des enfants du quartier de Saint-Léonard qui ne croyait pas qu'il était important d'apprendre aux jeunes à respecter les différences entre les gens, contrairement à moins de 30 % pour les autres quartiers.

Un autre exercice qui a permis de dénoter la sensibilité au racisme et au respect des différences est la discussion autour d'une mise en situation. Puisque la mise en situation impliquait un incident de racisme, nous pouvions observer ce que les enfants pensaient du racisme. Nous avons noté une grande différence dans les réactions des enfants de Saint-Léonard par rapport à celles des enfants des autres quartiers. À Notre-Dame-de-Grâce, ils étaient plusieurs enfants à affirmer haut et fort que les comportements des enfants de l'histoire étaient racistes et que c'était mal de penser de cette façon. À Montréal-Nord et à Verdun également, les enfants ont mentionné qu'il y avait du racisme dans l'histoire et que c'était mal. Nous n'avons pas retrouvé ce genre de commentaires, à Saint-Léonard.

- **Les connaissances et l'attitude des enfants de Notre-Dame-de-Grâce**

Comme nous l'avons déjà soulevé, les résultats du pré-test à NDG montraient particulièrement une sensibilisation, et ce, à différentes notions de la trousse. Nous avons effectivement constaté que c'est ce quartier qui a obtenu le plus haut score à la question «Peux-tu nommer quelques droits des enfants ?» dans le pré-test. C'est aussi dans ce

quartier que les enfants ont réagi le plus fortement face à la mise en situation qui leur demandait de discuter autour d'une situation raciste ; « I tell her : I'm not your friend anymore, because you are racist. » , « I tell her that she is a racist and I slam the door in her face. Because she is a racist », « I'm racist for racist. » Dans certains autres camps, il y a eu quelques enfants qui ont fait des commentaires semblables, mais ils étaient beaucoup moins nombreux et ils s'affirmaient moins radicalement. À la question « Crois-tu qu'il est important d'apprendre aux jeunes qu'on doit respecter les différences entre les gens telles que la couleur de la peau, la langue ou l'origine ? », quelques enfants de Notre-Dame-de-Grâce ont laissé des commentaires en marge du questionnaire pour affirmer à quel point il trouvait cette question importante : « it's very very very important ! » ou « Certaines personnes n'ont pas besoin d'apprendre cela, car elles ont appris dès leur naissance. » Ainsi, il semble que les enfants du quartier de Notre-Dame-de-Grâce soient plus sensibilisés que les autres à certaines notions de la trousse.

Qu'est-ce qui pourrait apporter des explications à cette situation de sensibilisation préalable différentielle ? Nous croyons que des portraits sociodémographiques des quartiers pourraient nous apporter certaines pistes de réponses.

Portrait sociodémographique des quartiers

Dans ces portraits, nous ferons ressortir les niveaux de diversité ethnique qui existent dans les quartiers, l'ancienneté de l'immigration, ainsi que le niveau d'éducation et de revenu de la population. Nous utilisons ces variables, puisqu'elles nous semblent être des éléments qui peuvent jouer sur la sensibilisation des enfants à certaines notions de la trousse.

C'est donc à partir du recensement canadien de 2001 que nous avons dressé un portrait sociodémographique des 6 quartiers qui sont à l'étude dans cette enquête. Nous avons relevé 6 variables pour comparer les quartiers entre eux :

- la période d'immigration des immigrants,
- les principaux pays de naissances des immigrants,
- les origines ethniques de la population des quartiers,

- la part des minorités visibles dans le quartier,
- le plus haut niveau de scolarité atteint par la population
- les revenus en 2000 de cette population

- **Les territoires**

Comme certains des arrondissements de l'étude sont très vastes et surtout très diversifiés, nous avons réduit la zone du portrait sociodémographique de certains d'entre eux pour arriver à dresser un portrait plus juste de la zone qui entoure les différents camps de jour.

Voici les délimitations des zones pour ce portrait sociodémographique :

Tableau 3.15 – Délimitation des zones pour les portraits sociodémographiques des quartiers

<i>Arrondissement</i>	<i>Nouveau nom de la zone rétrécie</i>	<i>Numéro des secteurs de recensement inclus dans la zone</i>
Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce	Notre-Dame-de-Grâce	94 à 108
Verdun	Verdun	300 à 316
Montréal-Nord	Montréal-Nord-Est	610.01 à 611.02 + 617.01 et 617.02
Sud-Ouest	Sud-Ouest	85 à 93
Saint-Léonard	Saint-Léonard	600 à 605 (limites de l'arrondissement)
LaSalle	LaSalle	320 à 329 (limites de l'arrondissement)

Sources : Statistique Canada, Recensement 2001

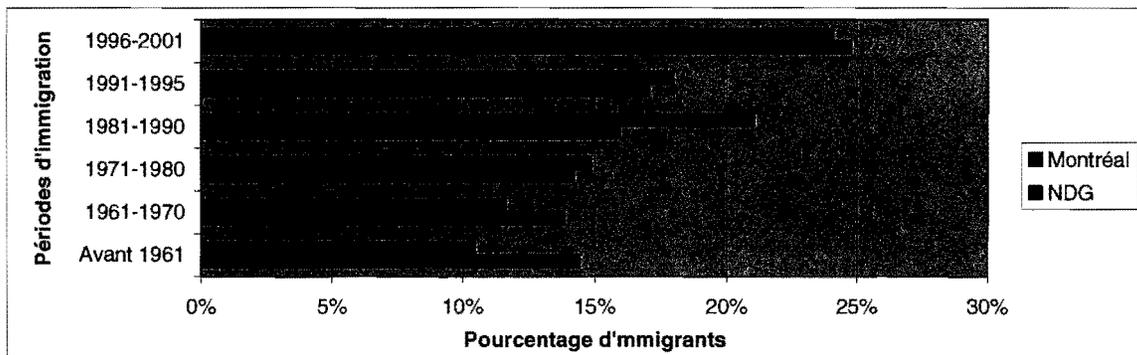
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

- **Portrait sociodémographique du quartier Notre-Dame-de-Grâce**

Le quartier de Notre-Dame-de-Grâce (NDG) qui représente à peu près l'arrondissement Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce, sans le quartier Côte-des-Neiges, avait une population de 64 675 habitants en 2001. Les immigrants forment 35 % des résidents de ce quartier, ce qui est passablement plus élevé que pour la Ville de Montréal (28 %).

Il existe une diversité dans la période à laquelle les immigrants qui résident dans NDG sont arrivés au Canada. En effet, ce sont environ 15 % des immigrants du quartier qui représente chaque période d'immigration, sauf pour la période de 1996-2001 où le taux est plus élevé. Les immigrants qui sont arrivés au Canada entre 1996 et 2001 représentent effectivement le quart de la population immigrante. Cependant, ce taux est sensiblement le même que pour la ville de Montréal (24 %). En comparant les deux territoires, on note qu'il y a proportionnellement une plus forte présence à NDG qu'à Montréal d'immigrants qui sont arrivés au Canada avant 1970.

Figure 3.6 – Proportion (%) des immigrants résidant dans le quartier de NDG et à Montréal selon la période d'immigration



Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Les pays de naissance de ces immigrants sont très diversifiés, puisqu'il n'y a pas de pays de naissance qui prédomine largement sur les autres dans le recensement de 2001. Il y a légèrement plus d'immigrants qui sont nés en Italie (8 %). De plus, il y a une légère concentration d'immigrants qui sont nés en Chine et en Roumanie qui habitent le quartier, puisqu'ils représentent 6 et 5 % des immigrants et qu'ils ne comptent que pour 4 et 2 % à Montréal.

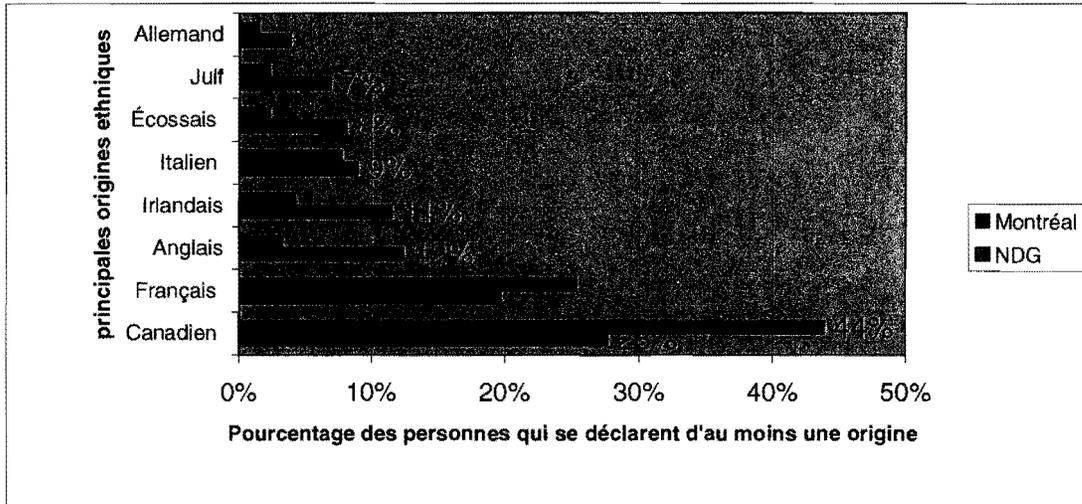
Tableau 3.16 – Principaux pays de naissances des immigrants de NDG et de Montréal

Pays de naissance	NDG		Montréal	
	Nombre	%	Nombre	%
Italie	1850	8%	28570	10%
Chine (Rép. Pop.)	1230	6%	11090	4%
Roumanie	1050	5%	5875	2%
France	970	4%	15840	6%
Iran	930	4%	2800	1%

Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

L'origine ethnique des résidents de NDG est principalement canadienne et française, mais de beaucoup moindre mesure que pour la Ville de Montréal. Ce sont surtout les origines anglaises, irlandaises, italiennes, écossaises et juives qui obtiennent des taux plus élevés à NDG que dans la ville de Montréal. C'est donc l'origine britannique de NDG qui ressort ici.

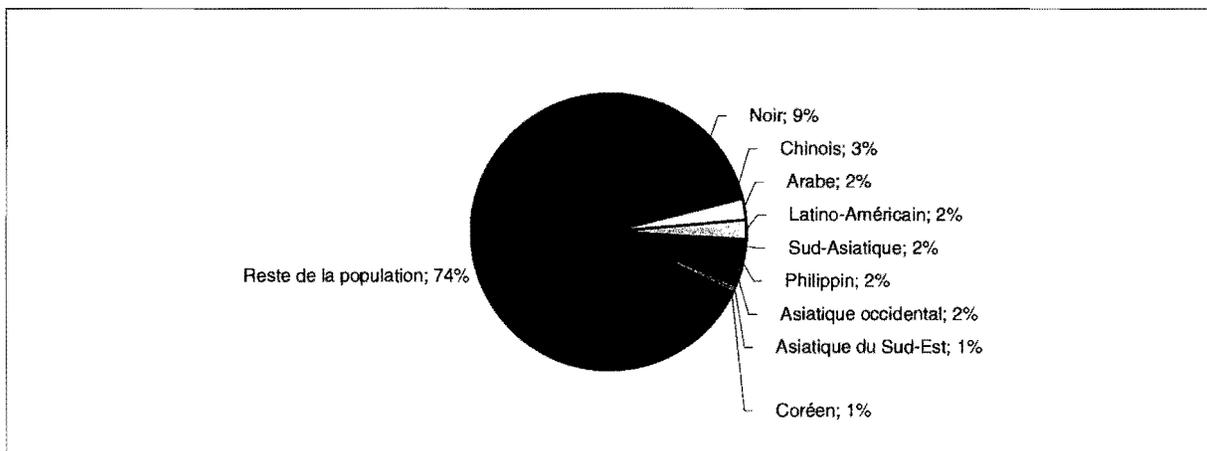
Figure 3.7 - Origine ethnique de la population du quartier de NDG et à Montréal



Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Un peu plus du quart (26 %) de la population du quartier se considère comme appartenant à une minorité visible, alors que ce taux est de 23 % à Montréal. C'est 9 % de la population qui est noire. Le reste des groupes de minorité visible sont très variés et représentent de 1 à 3 % de la population du quartier.

Figure 3.8 - Distribution des minorités visibles dans le quartier NDG; Minorités visibles = 26 % de la population



Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Quant au plus haut niveau de scolarité atteint, c'est près de la moitié (47 %) de la population du quartier NDG qui a entrepris des études universitaires, alors que ce taux est de seulement 30 % à Montréal ! Quant aux personnes qui n'ont pas atteint le niveau de 9^e année, ils sont aussi peu que 8 % à NDG, alors qu'ils sont 16 % dans la Ville de Montréal. La part des personnes qui ont atteint un niveau situé entre la 9^e et la 13^e année est également plus petite à NDG (18 %) qu'à Montréal (25 %).

Tableau 3.17 - Plus haut niveau de scolarité atteint par la population du quartier NDG et à Montréal

Plus haut niveau de scolarité atteint	NDG		Montréal	
	Nombre	%	Nombre	%
Niveau inférieur à la 9 ^e année	3840	8 %	130020	16 %
De la 9 ^e à la 13 ^e année	8855	18 %	201995	25 %
Certificat ou diplôme d'une école de métiers	2920	6 %	63935	8 %
Études collégiales	10815	22 %	172695	21 %
Études universitaires	23395	47 %	245300	30 %
Total	49845	100 %	813950	100 %

Sources : Statistique Canada, Recensement 2001

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

En observant les revenus en 2000 des personnes de 15 ans et plus avec un revenu, on remarque que le taux de personnes qui ont des revenus supérieurs à 40 000 \$ est beaucoup plus élevé à NDG, qu'à Montréal. En effet, ce taux est de 25 % à NDG, alors qu'il est de 18 % à Montréal. De même, le taux de personnes qui gagnaient en dessous de 20 000 \$ en 2000 est moins élevé à NDG (49 %), qu'à Montréal (53%). Conséquemment, le revenu moyen de la population de NDG est environ 5 000 \$ de plus élevé que celui de la population de Montréal.

Tableau 3.18 - Revenu total en 2000 des personnes de 15 ans et plus avec un revenu dans le quartier de NDG et à Montréal

Revenu total en 2000	NDG		Montréal	
	Nombre	%	Nombre	%
0 \$ - 19 999 \$	24810	49%	434010	53%
20 000 \$ - 39 000\$	13125	26%	237640	29%
40 000 \$ et plus	12830	25%	150225	18%
Revenu moyen de ceux qui ont des revenus	30 216 \$		25 177\$	

Sources : Statistique Canada, Recensement 2001

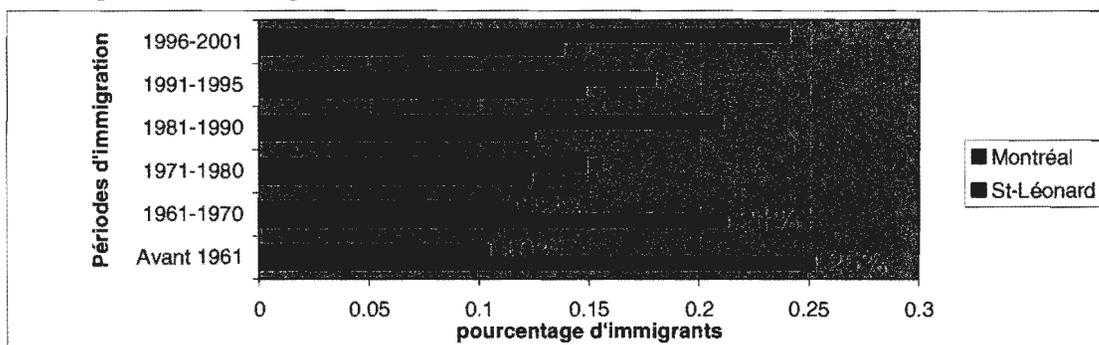
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

• **Portrait sociodémographique de Saint-Léonard**

Le découpage géographique que nous avons employé pour le portrait sociodémographique de Saint-Léonard correspond aux limites de l'arrondissement du même nom. Ce quartier a une population de 69 604 habitants dont 38 % sont des immigrants. Ce taux est élevé comparé à celui de Montréal qui est de 28 %. Il y a donc une forte concentration d'immigrants dans ce quartier.

En étudiant les périodes d'immigration des immigrants de Saint-Léonard, nous remarquons qu'il y a une très forte présence d'immigrants qui sont arrivés au Canada avant 1970. En effet, en comparant les statistiques de Saint-Léonard à celles de Montréal, on note que près de la moitié des immigrants qui résident à Saint-Léonard sont arrivés avant 1970, alors que ce taux est de seulement 22 % à Montréal. Pour les autres périodes d'immigration, il y a un peu moins de 15 % des immigrants dans chaque catégorie.

Figure 3.9 - Pourcentage d'immigrants résidant dans le quartier Saint-Léonard et à Montréal selon la période d'immigration



Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Pour ce qui est des principaux pays de naissance des immigrants qui résident à Saint-Léonard, on remarque que les personnes nées en Italie dominent de loin sur les autres pays de naissance des immigrants. En effet, 47 % des immigrants sont nés en Italie, alors que Haïti compte pour 9 % des immigrants et les autres pays présentent des taux de 5 % et moins. À Montréal, le taux d'immigrants nés en Italie est très inférieur à celui de Saint-Léonard, se fixant à 10 %. On peut également noter, que c'est près de la moitié (12 485 / 28 570 = 44 %) des personnes nées en Italie qui se sont installées à Saint-Léonard.

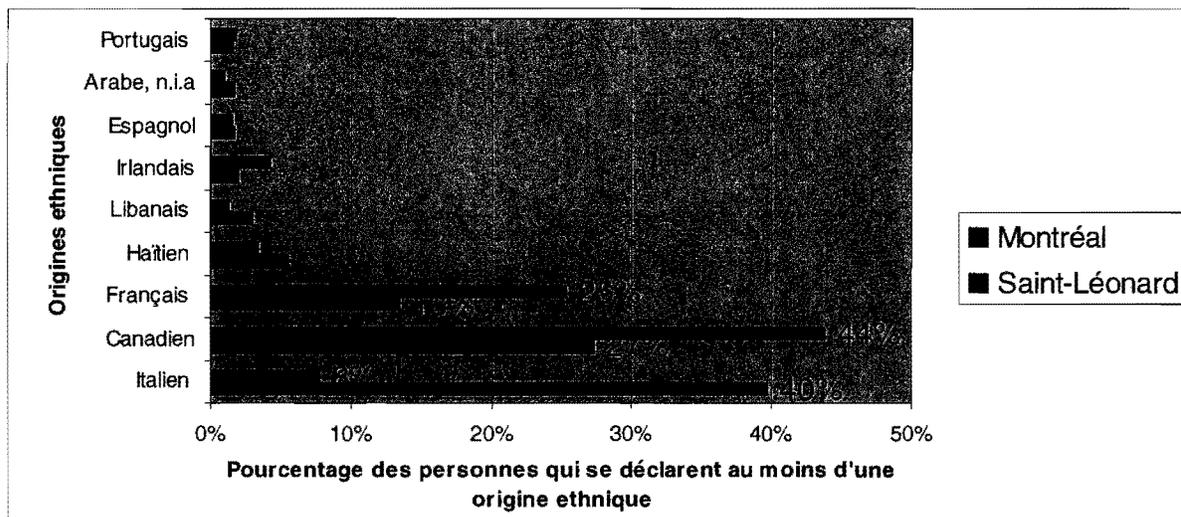
Tableau 3.19 - Principaux pays de naissance des immigrants de Saint-Léonard et de Montréal

Pays de naissance	Saint-Léonard		Montréal	
	Nombre	%	Nombre	%
Italie	12485	47%	28570	10%
Haïti	2430	9%	22725	8%
Algérie	1435	5%	8685	3%
Liban	1300	5%	8355	3%
El Salvador	500	2%	5235	2%

Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Lorsque l'on observe l'origine ethnique des résidents de Saint-Léonard, on constate qu'il y a un très fort pourcentage de résidents de Saint-Léonard qui se déclarent d'origine Italienne. Ce taux est de 40 % à Saint-Léonard, alors qu'il n'est que de 8 % à Montréal. De plus, les résidents de Saint-Léonard sont beaucoup moins nombreux à se déclarer d'origine canadienne ou d'origine française qu'à Montréal.

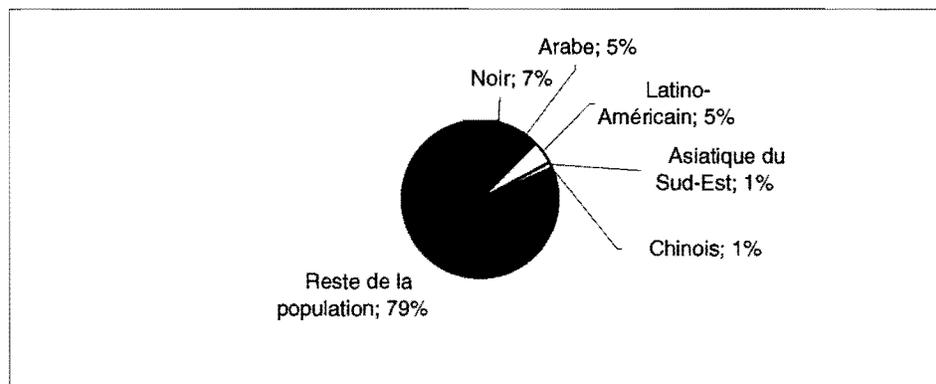
Figure 3.10 – Origines ethniques de la population résidant à Saint-Léonard et à Montréal



Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Les minorités visibles sont légèrement moins présentes dans le quartier de Saint-Léonard que dans la Ville de Montréal. C'est 21 % des résidents du quartier qui se déclarent comme appartenant à une minorité visible, alors que ce taux est de 23 % à Montréal. Les minorités visibles les plus présentes dans le quartier sont les noirs (7 % de la population), les arabes (5 %) et les latino-américains (5 %).

Figure 3.11 – Distribution des minorités visibles à Saint-Léonard; minorités visibles = 21 % de la population



Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

La population de Saint-Léonard est moins scolarisée que la population de Montréal. Ils sont seulement 17 % à avoir fait des études universitaires, alors que ce taux est de 30 % pour la population de Montréal. De plus, il y a une plus forte concentration de personnes qui n'ont pas terminé leur 9^e année à Saint-Léonard (26 %) qu'à Montréal (16 %).

Tableau 3.20 - Plus haut niveau de scolarité atteint par la population du quartier Saint-Léonard et à Montréal

Plus haut niveau de scolarité atteint	Saint-Léonard		Montréal	
	Nombre	%	Nombre	%
Niveau inférieur à la 9 ^e année	14240	26%	130020	16%
De la 9 ^e à la 13 ^e année	14220	26%	201995	25%
Certificat ou diplôme d'une école de métiers	5485	10%	63935	8%
Études collégiales	11170	20%	172695	21%
Études universitaires	9355	17%	245300	30%
Total	54510	100%	813950	100 %

En observant les revenus en 2000 des personnes de 15 ans et plus avec un revenu, on remarque que les distributions pour Saint-Léonard et la Ville de Montréal, sont sensiblement les mêmes. De même, le revenu moyen des personnes qui ont un revenu est très semblable, quoique légèrement plus bas à Saint-Léonard. Il est de 24 106 \$ à Saint-Léonard et de 25 177 \$ à Montréal.

Tableau 3.21 - Revenu total en 2000 des personnes de 15 ans et plus avec un revenu dans le quartier de Saint-Léonard et à Montréal

Revenu total en 2000	Saint-Léonard		Montréal	
	Nombre	%	Nombre	%
0 \$ - 19 999 \$	31400	57%	434010	53%
20 000 \$ - 39 999 \$	17300	32%	237640	29%
40 000 \$ et plus	9115	17%	150225	18%
Revenus moyen de ceux qui ont des revenus	24 106 \$		25 177 \$	

Sources : Statistique Canada, Recensement 2001

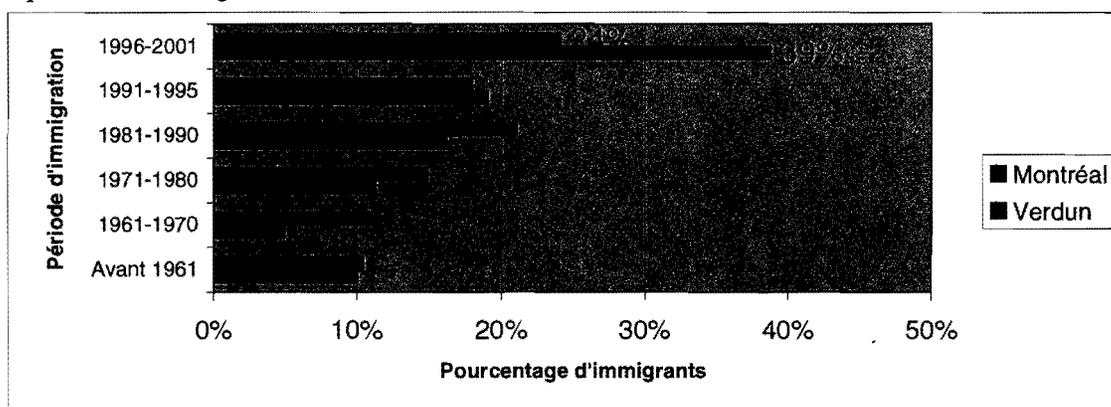
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

- **Portrait sociodémographique du quartier Verdun**

Le quartier Verdun, qui correspond à l'arrondissement de Verdun, l'Île-des-Sœurs en moins, a une population de 47 408 habitants, dont seulement 12 % sont des immigrants. Ce taux est très bas comparé à celui de Montréal (28 %).

En observant la distribution des immigrants du quartier Verdun selon la période d'immigration, on remarque qu'il y a une très forte concentration de nouveaux immigrants à Verdun. En effet, les immigrants qui sont arrivés au Canada après 1996 représentent 39 % de la population immigrante, comparé à 24 % pour la ville de Montréal.

Figure 3.12 – Proportion (%) des immigrants résidant du quartier Verdun et à Montréal selon la période d'immigration



Sources : Statistique Canada, Recensement 2001

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Non seulement, la population immigrante à Verdun est très récente, mais elle est également constituée principalement de personnes nées en Chine (20 % des immigrants). Les individus nés en France représentent 7 % de la population, tandis que les autres pays de naissance sont représentés par 5 % des immigrants et moins

Tableau 3.22 - Principaux pays de naissance des immigrants du quartier Verdun et de Montréal

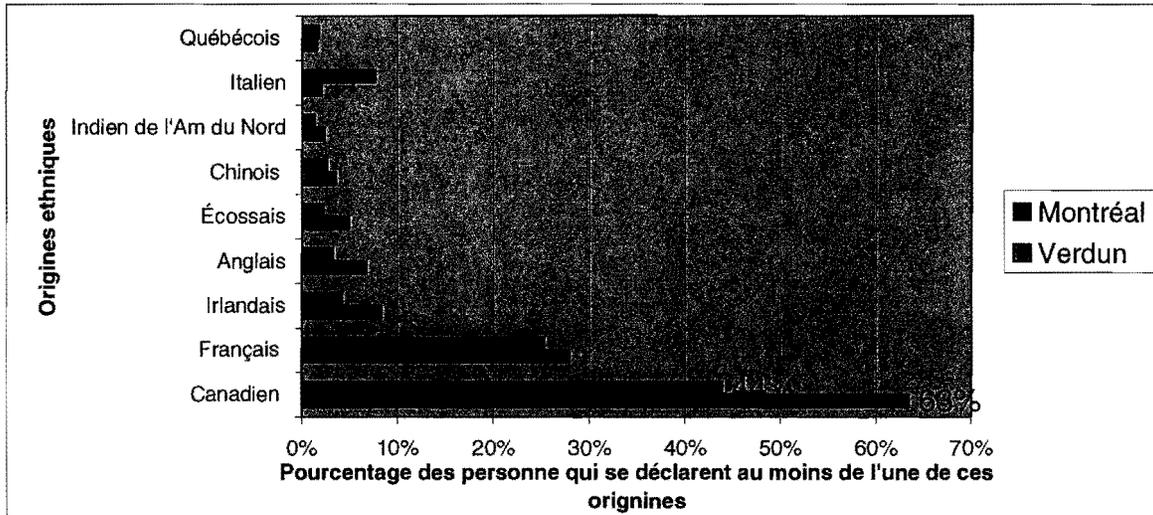
Pays de naissance	Verdun		Montréal	
	Nombre	%	Nombre	%
Chine, Rép. Pop.	1090	20%	11090	4%
France	390	7%	15840	6%
Algérie	295	5%	8685	3%
Royaume-Uni	250	5%	3290	1%
Viet Nam	205	4%	13685	5%
Mexique	175	3%	1745	1%
Etats-Unis	140	3%	5280	2%

Sources : Statistique Canada, Recensement 2001

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Ils sont près du 2/3 de la population à se déclarer d'origine canadienne, ce qui est plus élevé que pour la population de Montréal qui ne sont que 44 % à se déclarer de cette origine. Il y a une très légère concentration de personne d'origine irlandaise, anglaise ou écossaise à Verdun, comparé à Montréal.

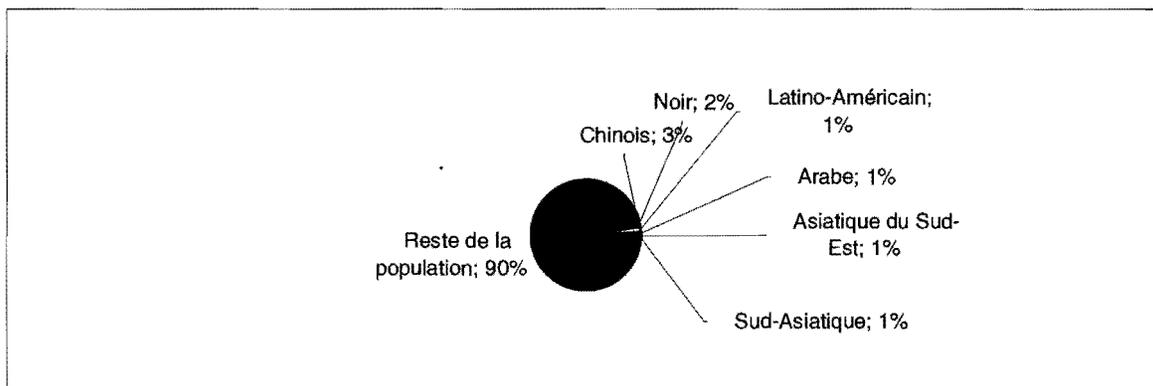
Figure 3.13 – Origines ethniques de la population du quartier Verdun et de Montréal



Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Quant à la distribution des minorités visibles dans le quartier Verdun, on remarque que c'est la très grande majorité (90 %) des résidents qui n'appartiennent pas à une minorité visible, comparé à Montréal qui a plutôt un taux de 77 %. Sur la faible présence des minorités visibles sur le territoire de Verdun, ce sont les Chinois qui ont le taux le plus élevé (4 %), puis les noirs (2 %) et finalement il y a 1 % de la population du quartier pour chacune des minorités visibles latino-américaines, arabes, asiatiques du Sud-est et sud-asiatiques.

Figure 3.14 - Distribution des minorités visibles dans le quartier Verdun; Minorités visibles = 10 % de la population



Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Les résidents de Verdun sont beaucoup moins scolarisés que la population de la ville de Montréal. En effet, ils ne sont que 18 % à avoir entrepris des études universitaires, alors qu'à Montréal, ils sont un peu moins du tiers à l'avoir fait. De plus, c'est 19 % de la population de Verdun qui n'a pas terminé leur 9^e année et 34 % qui n'a pas terminé leur 13^e année, alors que ces taux sont respectivement de 16 % et de 25 % pour Montréal.

Tableau 3.23 - Plus haut niveau de scolarité atteint par la population du quartier Verdun et de Montréal

Plus haut niveau de scolarité atteint	Verdun		Montréal	
	Nombre	%	Nombre	%
Niveau inférieur à la 9 ^e année	6905	19%	130020	16%
De la 9 ^e à la 13 ^e année	12660	34%	201995	25%
Certificat ou diplôme d'une école de métiers	3185	9%	63935	8%
Études collégiales	7550	20%	172695	21%
Études universitaires	6620	18%	245300	30%
Total	36910	100 %	813950	100 %

Sources : Statistique Canada, Recensement 2001

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

La distribution des revenus dans la population de Verdun est sensiblement la même que celle de Montréal. En effet, les pourcentages se rapprochent fortement. Par contre, il y a très légèrement moins de personnes qui gagnent 40 000 \$ et plus à Verdun : 15 % de la population, comparé à 18 % pour Montréal. Aussi, le revenu moyen est près de 3000 \$ de moins à Verdun qu'à Montréal.

Tableau 3.24 - Revenu total en 2000 des personnes de 15 ans et plus avec un revenu, dans le quartier de Verdun et à Montréal

Revenu total en 2000	Verdun		Montréal	
	Nombre	%	Nombre	%
0 \$ - 19 999 \$	20445	55%	434010	53%
20 000 \$ - 39 999 \$	11515	31%	237640	29%
40 000 \$ et plus	5530	15%	150225	18%
Revenus moyens de ceux qui ont des revenus	22 566 \$		25 177 \$	

Sources : Statistique Canada, Recensement 2001

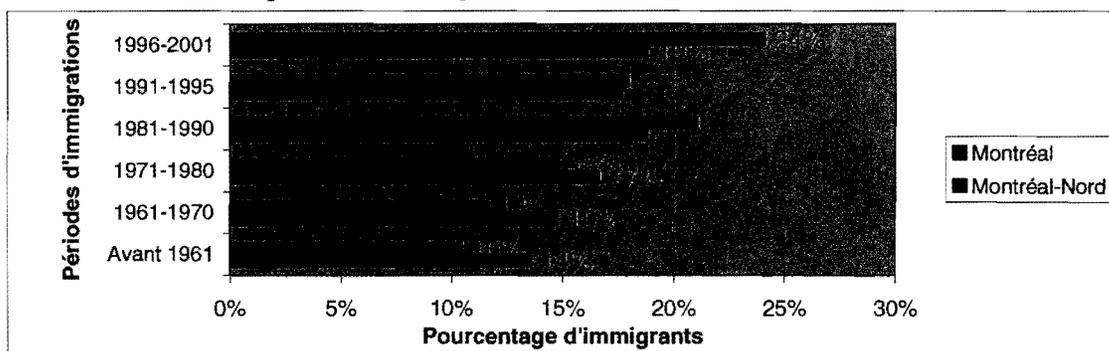
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

- **Portrait sociodémographique de Montréal-Nord-Est**

Le quartier de Montréal-Nord-Est qui correspond à l'arrondissement de Montréal-Nord, moins les secteurs de recensement de l'ouest de l'arrondissement, avait une population de 48 590 habitants en 2001. 27 % de la population de ce quartier est immigrante alors que ce taux est de 28 % à Montréal.

En observant les données qui traitent des périodes d'immigration, on note que l'immigration de Montréal-Nord-Est est plutôt ancienne que nouvelle comparée à Montréal. En effet, les périodes d'immigration « Avant 1961 », « 1961-1970 » et « 1971-1980 » présentent toutes des pourcentages de 3 à 4 points plus élevés que ceux de Montréal. Pour ce qui est des immigrants arrivés au Canada durant la période d'immigration la plus récente, soit « 1996 – 2001 », ils représentent 19 % des immigrants de Verdun, alors qu'ils forment 24 % des immigrants de Montréal.

Figure 3.15 – Proportion (%) des immigrants résidant dans le quartier de Montréal-Nord-Est et à Montréal selon la période d'immigration



Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

C'est plus du tiers (35 %) des immigrants qui sont nés à Haïti et 28 % en Italie, alors que ces taux sont beaucoup plus faibles à Montréal. C'est donc, que les immigrants de ce quartier proviennent principalement de ces deux pays. Les autres pays de naissance sont représentés par 3 % et moins des immigrants du quartier.

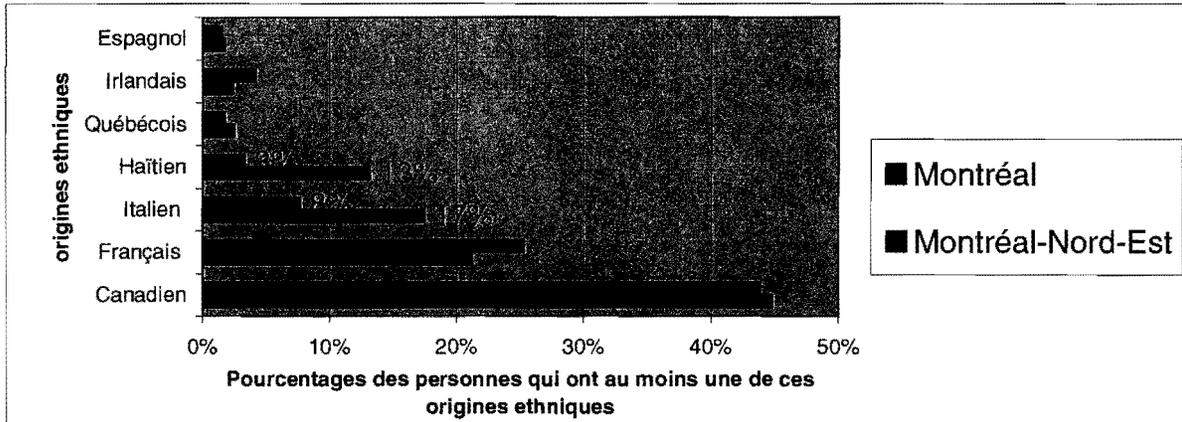
Tableau 3.25 - Principaux pays de naissance des immigrants de Montréal-Nord-Est et de Montréal

Pays de naissance	Montréal-Nord-Est		Montréal	
	Nombre	%	Nombre	%
Haïti	4535	35%	22725	8%
Italie	3595	28%	28570	10%
Maroc	440	3%	8200	3%
Algérie	330	3%	8685	3%
France	310	2%	15840	6%
El Salvador	255	2%	5235	2%

Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Le taux de personnes qui déclarent être d'origine canadienne ou française est sensiblement le même pour Montréal-Nord-Est et pour Montréal. Cependant, Montréal-Nord-Est présente une plus forte présence sur son territoire de personnes d'origine italienne (17 %) et d'origine haïtienne (13 %), que ce que l'on observe à Montréal (Italienne, 8 % ; Haïtienne, 3 %).

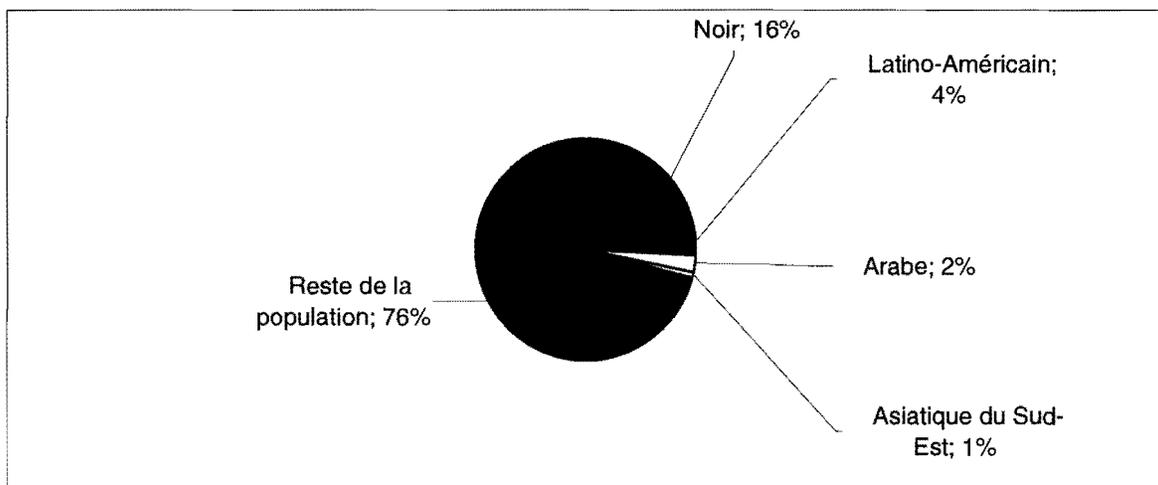
Figure 3.16 - Origines ethniques de la population résidant à Montréal-Nord-Est et à Montréal



Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
 Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Le quart (24%) de la population du quartier de Montréal-Nord-Est appartient à une minorité visible, ce qui est semblable au taux de la ville de Montréal (23 %). Ce sont principalement les noirs qui forment ces minorités visibles, comptant pour 16 % de la population, alors que les Latino-Américains comptent pour 4 %, les Arabes pour 2 % et les Asiatiques du Sud-Est pour seulement 1 % de la population.

Figure 3.17 - Distribution des minorités visibles dans Montréal-Nord-Est; minorités visibles = 24 % de la population



Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
 Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Les résidents de Montréal-Nord-Est sont nettement moins scolarisés que la population de la ville de Montréal. Effectivement, ce n'est que 11 % des résidents du quartier qui ont entrepris des études universitaires, comparé à un taux de 30 % pour Montréal. De plus, c'est le quart de la population qui a arrêté d'étudier avant la 9^e année et le tiers des résidents qui ont arrêté avant ou à la 13^e année. À Montréal, c'est seulement 16 % des gens qui ont un niveau inférieur à la 9^e année et 25 % qui ont arrêté l'école entre la 9^e et la 13^e année.

Tableau 3.26 - Plus haut niveau de scolarité atteint par la population de Montréal-Nord-Est et de Montréal

Plus haut niveau de scolarité atteint	Montréal-Nord-Est		Montréal	
	Nombre	%	Nombre	%
Niveau inférieur à la 9 ^e année	9130	25%	130020	16%
De la 9 ^e à la 13 ^e année	12205	34%	201995	25%
Certificat ou diplôme d'une école de métiers	4075	11%	63935	8%
Études collégiales	6700	19%	172695	21%
Études universitaires	3865	11%	245300	30%
Total	35950	100 %	813950	100 %

Sources : Statistique Canada, Recensement 2001

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Les résidents de Montréal-Nord-Est ont également des revenus moins élevés que les Montréalais. Ce sont 60 % des habitants de cette zone qui gagnent moins de 20 000 \$, alors que ce taux est de 53 % à Montréal. De plus, le revenu moyen des résidents de Montréal-Nord-Est est près de 5 000 \$ de moins que celui des Montréalais.

Tableau 3.27 - Revenu total en 2000 des personnes de 15 ans et plus avec un revenu, dans la zone Montréal-Nord-Est et à Montréal

Revenu total en 2000	Montréal-Nord-Est		Montréal	
	Nombre	%	Nombre	%
0 \$ - 19 999 \$	21840	60%	434010	53%
20 000 \$ - 39 999 \$	10555	29%	237640	29%
40 000 \$ et plus	4115	11%	150225	18%
Revenus moyens de ceux qui ont des revenus	20 443 \$		25 177 \$	

Sources : Statistique Canada, Recensement 2001

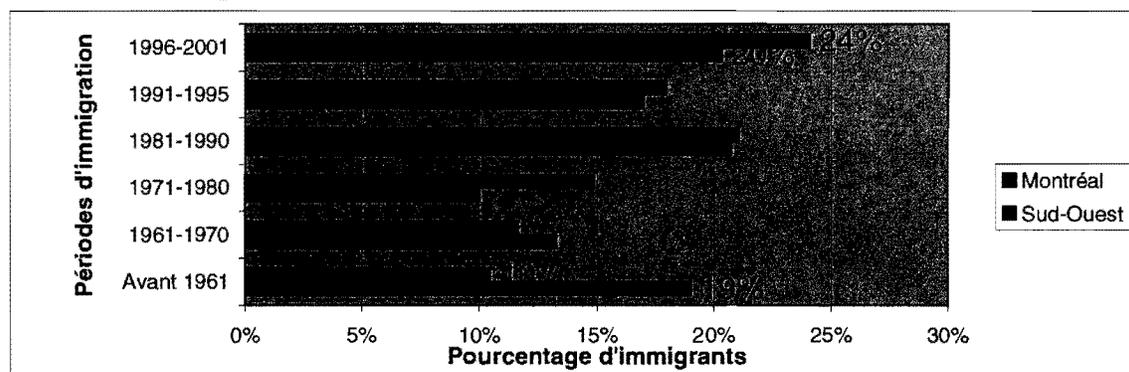
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

• **Portrait sociodémographique du quartier Sud-Ouest**

Le territoire que nous avons sélectionné pour ce portrait socio-économique est limité au territoire de l'arrondissement Sud-Ouest inclus entre le canal Lachine et le canal de l'Aqueduc. Il y a 30 242 personnes qui résident dans ce quartier, dont seulement 17 % sont immigrantes. C'est peu comparé au taux qui prévaut à Montréal (28 %).

En observant les données sur l'arrivée au Canada des immigrants, nous remarquons qu'il y a un fort pourcentage des immigrants du quartier Sud-Ouest (19 %) qui ont immigré avant 1961, par rapport au taux de la ville de Montréal (10 %). De plus, il existe un plus faible taux de nouveaux immigrants dans le quartier Sud-Ouest (20 %) que dans Montréal (24 %).

Figure 3.18 – Proportion (%) des immigrants résidant dans le quartier Sud-Ouest et à Montréal selon la période d'immigration



Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

D'ailleurs, étant donné que la vieille immigration est importante dans ce quartier, nous remarquons que le principal pays de naissance des immigrants du quartier Sud-Ouest est l'Italie (27 %). Il y a également 10 % des immigrants du quartier Sud-Ouest qui sont nés en Chine, alors qu'à Montréal, les Chinois ne représentent que 4 % des immigrants.

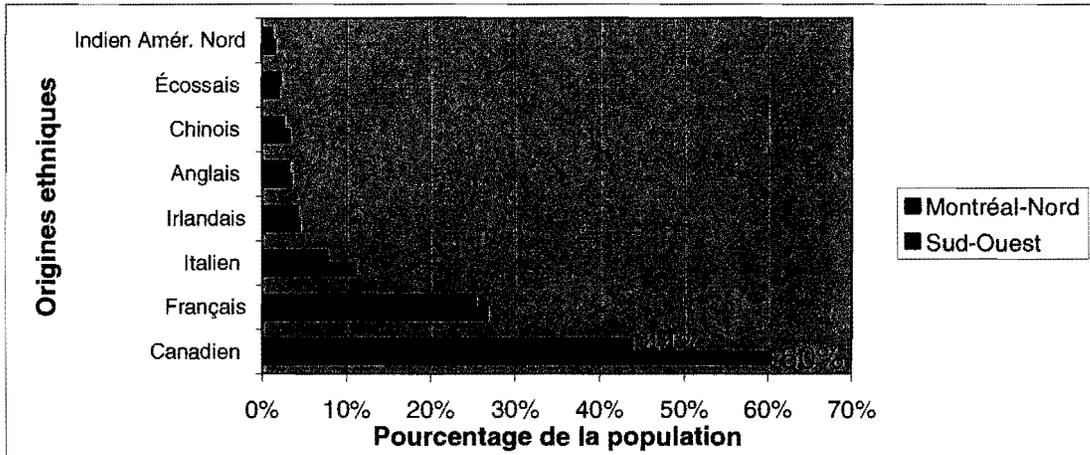
Tableau 3.28 - Principaux pays de naissance des immigrants du quartier Sud-Ouest et de Montréal

Pays de naissance	Sud-Ouest		Montréal	
	Nombre	%	Nombre	%
Italie	1355	27%	28570	10%
Chine, Rép. Pop.	485	10%	11090	4%
France	265	5%	15840	6%
Viet Nam	230	5%	13685	5%
Pologne	210	4%	5110	2%
El Salvador	185	4%	5235	2%
Algérie	185	4%	8685	3%
Yougoslavie	130	3%	1305	0%

Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Les résidents du quartier Sud-Ouest se déclarent comme d'origine canadienne beaucoup plus fortement que la population de Montréal. En effet, ils sont 60 % à se déclarer de cette origine, alors qu'il s'en sont que 44 % à Montréal. Pour ce qui est des autres origines principales de ce quartier, les taux sont très semblables à ceux qui prévalent dans la ville de Montréal.

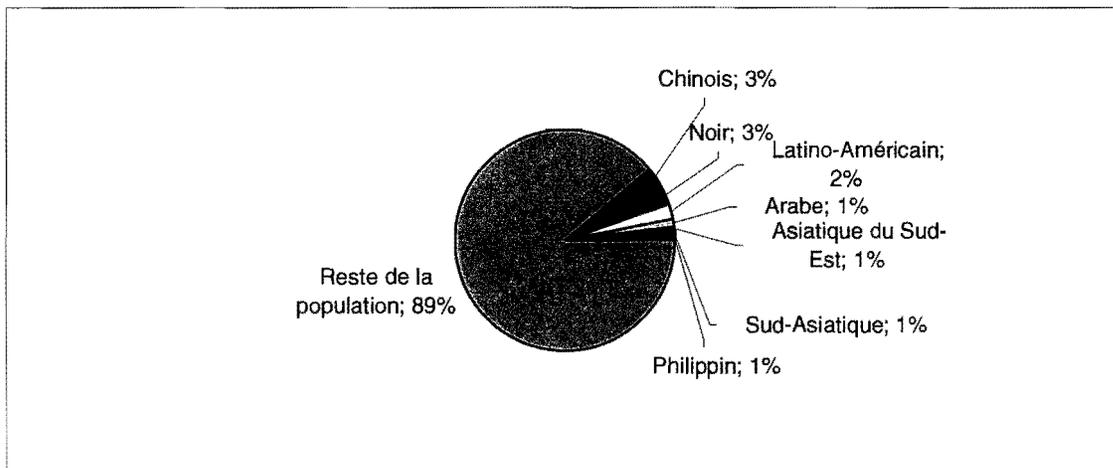
Figure 3.19 - Origines ethniques de la population résidant dans le quartier Sud-Ouest et à Montréal



Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Il n'y a que très peu de minorités visibles dans le territoire sélectionné de l'arrondissement Sud-Ouest (11 % de la population), si l'on compare cette proportion à celle de la ville de Montréal (23 %). Sur la petite part de minorités visibles de la zone, il y a une certaine diversité des groupes, mais les plus grands groupes de minorités visibles, soit les Chinois et les Noirs, qui sont chacun représentés par 3 % de la population.

Figure 3.20 - Distribution des minorités visibles dans le quartier de Sud-Ouest; minorités visibles = 11 % de la population



Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

En observant le plus haut niveau de scolarité atteint par la population du quartier Sud-Ouest on note qu'il est bien moins élevé en général que celui de la population de Montréal. En effet, ils ne sont que 16 % dans le quartier Sud-Ouest à avoir fait des études universitaires, alors qu'ils sont 30 % à Montréal. De plus, c'est près du quart de la population de ce quartier qui n'a pas atteint la 9^e année, alors que ce taux est de 16 % à Montréal et pour ce qui est de ceux qui ont atteint un niveau entre la 9^e et la 13^e année, ils représentent le tiers de la population du quartier, tandis qu'ils ne sont que le quart à Montréal.

Tableau 3.29 - Plus haut niveau de scolarité atteint par la population du quartier Sud-Ouest et de Montréal

Plus haut niveau de scolarité atteint	Sud-ouest		Montréal	
	Nombre	%	Nombre	%
Niveau inférieur à la 9 ^e année	5420	23 %	130020	16 %
De la 9 ^e à la 13 ^e année	7925	33 %	201995	25 %
Certificat ou diplôme d'une école de métiers	2240	9 %	63935	8 %
Études collégiales	4410	19 %	172695	21 %
Études universitaires	3675	16 %	245300	30 %
Total	23665	100 %	813950	100 %

Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Quant aux revenus des résidents du quartier Sud-Ouest, la distribution selon les catégories suivantes est très semblable à celle de Montréal. Cependant, le revenu moyen est tout de même plus bas dans le quartier Sud-Ouest (22 881 \$) que sur le territoire montréalais (25 177 \$).

Tableau 3.30 - Revenu total en 2000 des personnes de 15 ans et plus avec un revenu, dans le quartier Sud-Ouest et à Montréal

Revenu total en 2000	Sud-Ouest		Montréal	
	Nombre	%	Nombre	%
0 \$ - 19 999 \$	12735	53%	434010	53%
20 000 \$ - 39 999 \$	7565	31%	237640	29%
40 000 \$ et plus	3860	16%	150225	18%
Revenu moyen de ceux qui ont des revenus	22 881 \$		25 177 \$	

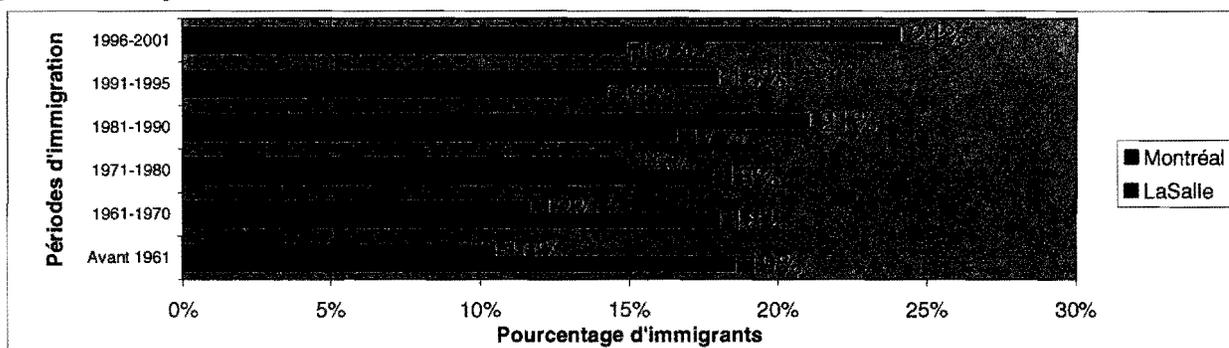
Sources : Statistique Canada, Recensement 2001
Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

- **Portrait sociodémographique de LaSalle**

Le territoire choisi pour LaSalle correspond aux limites de l'arrondissement du même nom. Il y a 73 983 personnes qui habitaient cet arrondissement en 2001, dont 25 % étaient des immigrants.

LaSalle semble être un lieu d'habitation consacré davantage aux immigrants de vieille génération, comparé à la Ville de Montréal où résident de plus forte manière les nouveaux immigrants. En effet, proportionnellement à Montréal, il y a beaucoup plus d'immigrants qui sont arrivés avant 1980 et qui résident à LaSalle. 19 % des immigrants de LaSalle sont arrivés avant 1961, comparé à 10 % pour la Ville de Montréal. L'écart se rétrécit entre les deux villes au cours des années, puis les rôles s'inversent, si bien que pour les immigrants arrivés entre 1996 et 2001, ils ne représentent que 15 % des immigrants qui résident à LaSalle, alors qu'ils comptent pour 24 % des immigrants de Montréal.

Figure 3.21 - Proportion (%) des immigrants qui résident dans le quartier LaSalle et à Montréal, selon la période d'immigration



Sources : Statistique Canada, Recensement 2001

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

En observant les principaux pays de naissance de ces immigrants, on note que 20 % d'entre eux sont nés en Italie, ce qui est un taux plus élevé que pour la ville de Montréal (10 %). De plus, on note sur le territoire de LaSalle la présence de la communauté indienne, puisqu'il y a 7 % des immigrants qui sont nés en Inde, comparé à Montréal, où ils ne représentent que 2 % des immigrants. Les immigrants nés en Pologne et dans les anciennes colonies Britanniques de Jamaïque, Trinité-et-Tobago et Guyana sont aussi plus fortement représentés à LaSalle qu'à Montréal.

Tableau 3.31 - Principaux pays de naissance des immigrants du quartier LaSalle et à Montréal

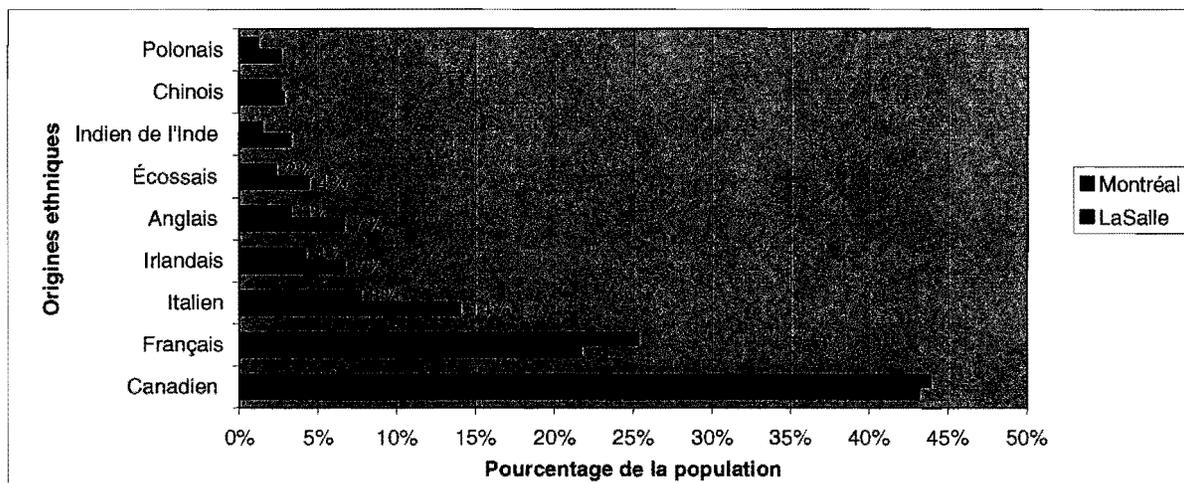
Pays de naissance	LaSalle		Montréal	
	Nombre	%	Nombre	%
Italie	3550	20%	28570	10%
Inde	1260	7%	6470	2%
Pologne	1015	6%	5110	2%
Jamaïque	800	4%	2585	1%
Chine, Rép. Pop.	795	4%	11090	4%
Portugal	635	3%	10050	4%
Trinité-et-Tobago	545	3%	1735	1%
Guyana	495	3%	930	0%

Sources : Statistique Canada, Recensement 2001

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

La distribution des principales origines ethniques des résidents de LaSalle est semblable à celle des Montréalais. Cependant, il y a une plus grande part de personnes qui se déclarent d'origine italienne et d'origine de pays anglophones à LaSalle, qu'à Montréal. En effet, il y a 14 % des personnes résidant à LaSalle qui se déclarent d'origine italienne, alors qu'elles ne sont que 8 % à Montréal. De plus, les origines irlandaise, anglaise, écossaise, indienne et polonaise sont plus présentes proportionnellement à LaSalle qu'à Montréal.

Figure 3.22 - Origines ethniques de la population résidant à LaSalle et à Montréal

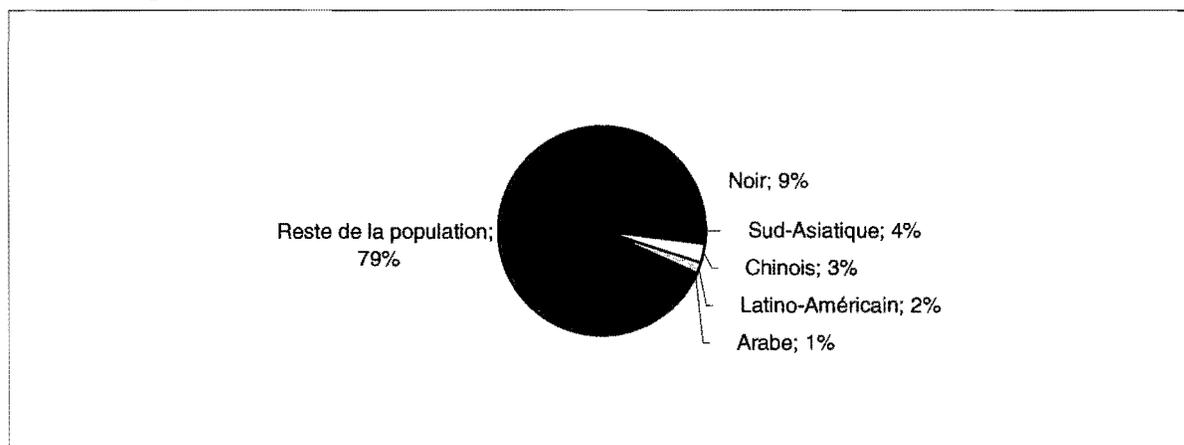


Sources : Statistique Canada, Recensement 2001

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

C'est 21 % de la population de LaSalle qui fait partie d'une minorité visible, ce qui est un peu moindre qu'à Montréal (23 %). Les groupes de minorités visibles les plus présents sont les noirs, qui représentent 9 % de la population du quartier, puis les Sud-asiatiques (4 %), les Chinois (3 %), les Latino-américains (2 %) et les Arabes (1 %).

Figure 3.23 - Distribution des minorités visibles dans le quartier de LaSalle; minorités visibles = 21 % de la population



Sources : Statistique Canada, Recensement 2001

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Il y a une nette différence entre la part des personnes qui ont entrepris des études universitaires qui résident à Montréal et à LaSalle. À Montréal, ils représentent 30 % de la population et à LaSalle, 18 %. Par contre, le pourcentage qui correspond aux individus qui n'ont pas terminé leur 9^e année est le même pour les deux territoires (16 %). C'est principalement dans les niveaux de la 9^e à la 13^e année que LaSalle obtient un plus haut taux de population que Montréal.

Tableau 3.32 - Plus haut niveau de scolarité atteint par la population du quartier de LaSalle et de Montréal

Plus haut niveau de scolarité atteint	LaSalle		Montréal	
	Nombre	%	Nombre	%
Niveau inférieur à la 9 ^e année	9225	16 %	130020	16 %
De la 9 ^e à la 13 ^e année	18660	32 %	201995	25 %
Certificat ou diplôme d'une école de métiers	6020	10 %	63935	8 %
Études collégiales	13180	23 %	172695	21 %
Études universitaires	10410	18 %	245300	30 %
Total	57510	100 %	813950	100 %

Sources : Statistique Canada, Recensement 2001

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Le revenu moyen de la population de LaSalle est presque identique à celui de la population de Montréal. La distribution de la population par tranche de revenu est également semblable entre les deux territoires. Par contre, Montréal obtient un plus haut taux de personnes qui gagnent moins de 20 000 \$ et un taux plus bas de personnes qui ont des revenus situés entre 20 000 \$ et 39 999 \$. La part des personnes qui gagnent plus de 40 000 \$ est très semblable sur les deux territoires.

Tableau 3.33 - Revenu total en 2000 des personnes de 15 ans et plus avec un revenu, dans le quartier LaSalle et à Montréal

Revenu total en 2000	LaSalle		Montréal	
	Nombre	%	Nombre	%
0 \$ - 19 999 \$	27410	47%	434010	53%
20 000 \$ - 39 999 \$	19790	34%	237640	29%
40 000 \$ et plus	11395	19%	150225	18%
Revenu moyen de ceux qui ont des revenus	25 323 \$		25 177 \$	

Sources : Statistique Canada, Recensement 2001

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Ces portraits sociodémographiques permettent de faire ressortir les différences qui existent entre les quartiers dans lesquels sont situés les camps de jour à l'étude. Nous croyons que ces caractéristiques sociodémographiques peuvent nous apporter des explications quant à certaines différences de sensibilisation préalable entre les quartiers. Certaines caractéristiques pourraient expliquer pourquoi les résultats au pré-test varient tant d'un quartier à l'autre.

Lien entre les caractéristiques sociodémographiques des quartiers et la sensibilisation préalable face aux questions de racisme et de respect des différences

Nous croyons que la diversité culturelle qui existe dans certains quartiers de Montréal peut influencer l'attitude des enfants face au racisme. Dans l'étude *Sondage d'opinion publique québécoise sur l'immigration et les relations interculturelles*, Jacques Joly note ceci :

« En général, ce sont les personnes plus jeunes, plus scolarisées, habitant les quartiers à forte densité ethnique, les immigrants eux-mêmes et le fait d'avoir des contacts interculturels parmi ses amis ou sa famille qui se traduit par des attitudes plus positives à l'égard des relations interculturelles. Ces personnes semblent mieux comprendre la dynamique des relations interculturelles. »(JOLY, Jacques,1996, p.68)

Ce sont donc les individus qui sont fréquemment en contact avec les personnes d'origines diverses qui sont plus susceptibles de développer une attitude positive face à la diversité culturelle. Nous pouvons donc penser que dans les quartiers plus multiethniques, les jeunes des camps de jour sont plus sensibles aux questions relatives au racisme et au respect des différences.

Notre étude dans les camps de jour semble aller dans le même sens que celle de M. Joly. Les groupes où il y avait plus d'enfants d'origines diverses présentaient une meilleure attitude face aux questions de diversité culturelle. À Montréal Nord, ce sont tous les enfants du groupe qui appartenaient à des minorités visibles. (Pourtant, dans le portrait sociodémographique que nous avons fait de la zone où le camp de jour est situé, nous avons noté qu'il n'y avait que 24 % de la population qui appartenait à une minorité visible.

Cependant, la population se qualifiant de noire, le groupe qui est le plus marqué comme appartenant à une minorité visible, constituaient 16 % de la population, alors qu'à Montréal, ce chiffre est plutôt de 7 %. Même si la part des personnes qui appartiennent à une minorité visible n'est relativement pas si élevée à Montréal-Nord, les enfants qui fréquentaient le camp de jour appartenaient très majoritairement à des minorités visibles. Nous pouvons penser que, pour une raison ou pour une autre, ce camp était particulièrement fréquenté par les minorités visibles du quartier.) Tous les enfants du groupe de Montréal-Nord appartenaient à une minorité visible et ce quartier a montré une sensibilisation plus élevée qu'ailleurs au thème de racisme et de respect des différences dans le pré-test. À Notre-Dame-de-Grâce, nous notons également que les enfants étaient d'origines diversifiées. La population issue des minorités visibles compte pour 26 % dans le quartier où se situe le camp de jour, comparativement à 23 % pour la Ville de Montréal. De plus, les immigrants forment 35 % de la population du quartier, ce qui est très élevé comparé au 28 % de la population de Montréal. Ainsi, les enfants de ce quartier ont souvent l'occasion de fréquenter des personnes d'autres origines ethniques, ce qui explique sans doute en partie la sensibilité accrue des jeunes de ce quartier aux questions de racisme et de respect des différences. Une animatrice du camp nous avait d'ailleurs confié à ce sujet : « *It wasn't talked that much in my generation, but now, they know not to be racist. Our community is very multicultural, so that also has a lot to do.* ».

Au contraire, dans le camp de jour de Verdun, il y avait relativement moins d'immigrants et dans le portrait sociodémographique on note que les minorités visibles constituent seulement 12 % de la population du quartier. Pourtant, certains enfants semblaient sensibilisés au racisme. Selon les résultats de l'évaluation, on pourrait dire qu'une partie des enfants étaient sensibles à la diversité ethnique, alors qu'une autre partie ne l'était pas. Ce constat est peut-être lié au fait que la population immigrante à Verdun est plutôt récente, (Les immigrants qui sont arrivés au Canada après 1996 représentent 39 % de la population immigrante, comparé à 24 % pour la Ville de Montréal), ainsi ce ne sont pas tous les enfants qui ont eu l'occasion de côtoyer des immigrants et d'être sensibilisé à la diversité culturelle.

Pour ce qui est de l'arrondissement de Saint-Léonard, il s'y trouve un grand pourcentage d'immigrants, soit 38 % de la population du quartier. Cependant, comme nous l'avons noté dans le portrait du quartier, une très grande part de cette immigration est italienne (40 % de la population se considère d'origine italienne) et une grande part de l'immigration est arrivé au Canada avant 1970 (près de 50 %, comparé à 22 % à Montréal). De plus, le pourcentage de minorité visible dans ce quartier est beaucoup plus faible que dans la région de Montréal. Ainsi, les enfants de ce quartier sont peut-être conscients de la réalité des immigrants, par contre ils ne sont pas nécessairement sensibles à la diversité culturelle et au racisme, comme nous le montrent les résultats de notre enquête. En effet, il existe une certaine homogénéité dans les origines culturelles des habitants de ce quartier, si bien que les enfants n'ont pas l'occasion d'être exposés à la diversité culturelle comme le sont ceux des autres quartiers à l'étude.

Nous pensons donc que le fait d'être en contact quotidiennement, (dans la rue, à l'école, au camp de jour) avec des gens de diverses origines a permis aux enfants des quartiers plus multiethniques de développer un plus grand respect de la différence et une plus grande sensibilisation au racisme.

Le quartier Notre-Dame-de-Grâce

Dans le cas de Notre-Dame-de-Grâce, nous pouvons croire qu'il y a un autre facteur qui peut entrer en jeu dans la sensibilité accrue des enfants aux notions de la trousse. Lorsqu'on observe les données quant au plus haut niveau de scolarité atteint par la population, c'est près de la moitié (47 %) de la population du quartier NDG qui a entrepris des études universitaires, alors que ce taux est de seulement 30 % à Montréal. Quant aux personnes qui n'ont pas atteint le niveau de 9^e année, ils sont aussi peu que 8 % à NDG, alors qu'ils sont 16 % dans la Ville de Montréal. Nous pensons que le degré d'éducation des parents peut jouer sur les connaissances des enfants, leurs valeurs et leur ouverture d'esprit. Nous croyons qu'étant donné le degré d'éducation plus élevé des parents dans ce quartier, les enfants auront reçu davantage de connaissances sur les différentes notions de sensibilisation de la trousse. De plus, nous avons soulevé que les revenus sont beaucoup plus élevés à NDG que

dans les autres quartiers montréalais. C'est entre autres cette caractéristique du quartier qui pourrait expliquer pourquoi les enfants de NDG ont montré un haut niveau de sensibilisation dans le pré-test.

Cette sensibilisation différentielle aux thèmes de la trousse peut-elle avoir un effet sur son efficacité ?

Bien qu'il soit difficile d'arriver à des conclusions définitives en observant les résultats de notre étude, nous pouvons penser que la sensibilisation différentielle aux thèmes de la trousse peut avoir un effet sur son efficacité. Il y a trois éléments qui peuvent expliquer cette idée.

Tout d'abord, les jeunes ayant déjà été mis en contact avec certaines notions de la trousse, seraient davantage intéressés aux différents thèmes, puisqu'ils ont un bagage qui leur permet de comprendre les notions. En effet, la trousse est axée sur l'expérience des enfants; elle les incite à réfléchir sur leurs comportements, leurs attitudes et leurs valeurs. Les enfants qui ont davantage d'expériences liées aux différents thèmes pourront sans doute comprendre plus facilement les notions, puisqu'ils se sentent concernés, interpellés par les thèmes. Au contraire, si les enfants n'ont pas l'expérience nécessaire, ils pourront moins bien s'identifier aux sujets évoqués et ils ne pourront pas bien se percevoir dans les situations soulevées par les jeux. Par exemple, si un enfant n'est jamais appelé à côtoyer des personnes d'autres origines ethniques dans son quartier, il intégrera probablement moins bien les notions de la trousse faisant référence à la diversité culturelle. Pour appuyer cette idée, nous pouvons évoquer une question du questionnaire. Lorsque nous avons demandé aux enfants s'ils connaissaient des raisons pour lesquelles des personnes décident d'aller vivre dans un autre pays, les jeunes de Montréal-Nord, qui fréquentent un camp très multiethnique, ont montré une sensibilisation à ce thème dans leur réponse à 70 % avant le projet et à 90 % après, soit une variation de 20 %. Nous pouvons donc croire que le projet a eu un effet pour cette question et que cette évolution des réponses est probablement liée au fait que les jeunes sont propices à être sensibilisés sur ce thème. En effet, comme ils habitent dans un coin multiethnique et qu'ils fréquentent de nombreuses personnes d'origines diversifiées, on peut

penser que les jeunes connaissent des personnes immigrantes ou le sont eux-mêmes et c'est pourquoi ils peuvent être davantage touchés par ce sujet. À Verdun, où l'on retrouve moins de multiethnicité, la sensibilisation a été moins grande. Ils étaient 64 % à montrer une sensibilisation sur ce thème avant le projet et 73 % après, soit une variation de seulement 9 %. L'effet a été deux fois moins grand dans ce quartier que dans celui de Montréal-Nord. Nous pouvons donc penser que dans les groupes où les jeunes ont l'expérience de certains thèmes de la trousse, les effets de la trousse seront plus grands.

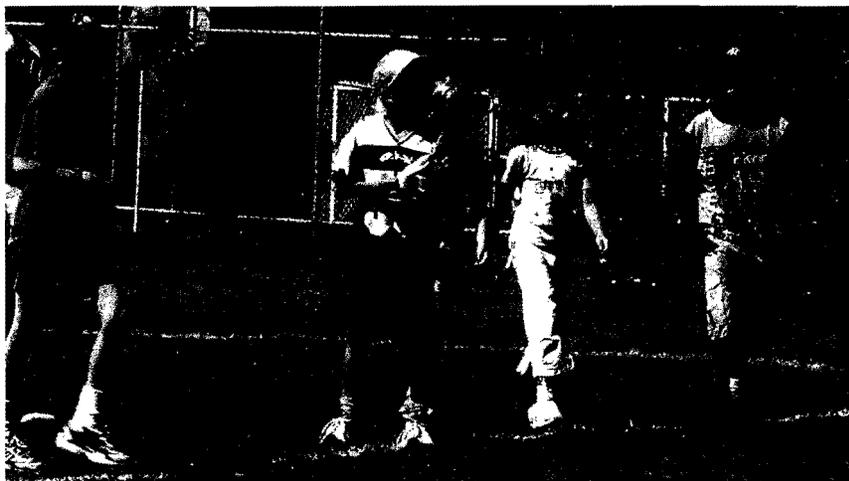
Effectivement, nous pouvons croire que dans les groupes où il y a des enfants qui ont déjà été mis en contact avec les notions, il risque d'y avoir une amplification de la sensibilisation. En effet, avec des éléments sensibilisés dans le groupe, l'animateur n'est plus le seul à promouvoir certaines valeurs ou notions. Les enfants qui sont préalablement sensibilisés peuvent également contribuer à la sensibilisation. Les autres enfants du groupe ne se fient plus uniquement sur les dires de l'animateur, mais ils peuvent se fier sur le jugement des enfants du groupe qui s'y connaissent sur le sujet. Nous pouvons donner en exemple le camp de Notre-Dame-de-Grâce où certains jeunes ont clamé leur haine du racisme lors de la discussion autour d'une mise en situation. Avec cet échange, les autres jeunes du groupe ont pu être influencés dans leur réflexion sur les préjugés et le racisme. Suite à cette situation, il peut devenir déplacé de faire un commentaire ou une blague raciste dans son groupe d'amis par peur d'être jugé négativement par les membres de son groupe et par la société en général, pourrait-on ajouter. Il se produit une sorte d'autocensure. Ainsi, lorsqu'il y a des jeunes qui sont sensibles aux notions de la trousse, ce n'est plus seulement le jeu ou l'animateur qui peut faire la sensibilisation, mais les jeunes entre eux, en partageant leur façon de penser.

Finalement, nous pouvons penser que dans les endroits où la sensibilisation a eu cours au préalable, le projet dans les camps de jour peut constituer un bon rappel des notions qui permet de fortifier les connaissances et les valeurs des enfants. Par exemple, à Montréal-Nord, la majorité des enfants du groupe connaissait déjà, avant le début du projet, les 5 étapes qui peuvent mener à la résolution de conflit pacifique (notion qui est abordée dans la trousse). Même si ce n'était pas la première fois que les enfants entendaient parler de la

résolution de conflit pacifique, la trousse a pu agir en tant que rappel. Elle permet aux enfants de se remémorer les connaissances et de fortifier leurs acquis. C'est souvent la répétition qui permet l'assimilation.

Conclusion

Nous pouvons donc dire qu'il existe une différence de sensibilité face aux thèmes de la trousse entre les différents quartiers à l'étude. Les caractéristiques sociodémographiques des quartiers, tels que la diversité ethnoculturelle et le niveau de scolarité de la population, peuvent apporter des explications quant à ces différences. Nous croyons que cette différence de sensibilité peut influencer l'effet que la trousse peut avoir sur les enfants. Nous pensons que dans les groupes où les enfants sont déjà sensibilisés, les effets de la trousse seront plus grands. Par contre, il est clair que nous ne devons pas restreindre l'utilisation de la trousse aux quartiers où les jeunes sont déjà sensibilisés, au contraire. De plus, nous pouvons être conscients que le travail sera peut-être plus long dans les quartiers moins sensibilisés à ces questions. Peut-être pourrait-on adapter la trousse à certains contextes. Du moins, il est clair que les animateurs peuvent choisir les jeux qu'ils veulent organiser avec les jeunes selon les thèmes auxquels les jeunes sont plus sensibles dans leur groupe. Ce qui semble ressortir de cette étude est que les enfants seront plus réceptifs face à des thèmes qui les touchent.



Methodologie

La méthodologie employée pour évaluer le programme comportait des forces et des faiblesses. Étant donné, qu'il n'existait pas d'exemples d'évaluation pour des projets semblables à celui-ci, nous avons dû développer une méthode qui nous est propre. Nous ne nous sommes pas limités à utiliser une seule technique de collecte des données. Cela nous a permis de multiplier les sources et les types de données, ainsi que de mettre à l'épreuve différentes techniques d'évaluation pour un projet d'éducation en droits humains.

Au cours de la présentation des résultats, nous avons soulevé quelques problèmes que nous avons rencontrés lors de l'utilisation des outils d'évaluation. Faisons maintenant un bilan de cette méthodologie.

Tout d'abord, la grande difficulté dans l'évaluation des enfants s'est retrouvée dans les modifications de la composition des groupes à l'étude. Ces changements nous ont empêchés de bien évaluer les effets du projet sur tous les enfants du groupe avant et après le projet. Même si nous avons réduit notre période d'évaluation pour éviter que les groupes se modifient trop au cours du temps, notre échantillon d'enfants ayant participé à l'évaluation initiale et finale reste très restreint, soit 62 enfants sur un total de 130.

L'avantage du questionnaire est qu'il a permis de recueillir des informations auprès des enfants, sans qu'ils soient influencés par les autres enfants de leur groupe. Effectivement, le fait qu'ils aient à répondre seuls au questionnaire, a probablement permis d'obtenir des réponses plus personnelles, sans influence. Par contre, les questions auxquelles devaient répondre les enfants n'étaient pas toutes bien choisies. Une grande part d'entre elles, soit elles ne se sont pas avérées assez poussées, puisque souvent la grande majorité des enfants montraient une sensibilisation face au thème déjà dans le pré-test, ou soit, elles inadaptées, parce que les indicateurs et les questions qui servaient à les évaluer mesuraient mal les

changements que pouvaient provoquer les jeux. Il n'y a finalement que 3 ou 4 questions qui ont pu réellement révéler des changements et des effets du projet.

Quant à la discussion de groupe autour d'une mise en situation, elle s'est avérée plus ou moins efficace dans l'évaluation des effets de la trousse. En effet, nous avons constaté qu'il n'y avait pas de différences notables dans les réponses des enfants entre le pré-test et le post-test. De plus, il n'a pas été possible de pousser les discussions très loin dans tous les groupes, puisque le temps venait à manquer, donc les commentaires recueillis restent superficiels sur les thèmes de sensibilisation. De plus, nous n'avions pas de méthode pour identifier quel enfant exprimait quelle pensée, ce qui ne nous a pas permis de noter une réelle évolution chez les individus. De plus, les groupes étaient si mélangés lors de l'évaluation finale entre des jeunes qui avaient participé à toute la sensibilisation et d'autres qui étaient entrés sur le tard dans le projet, qu'il était difficile de percevoir une évolution dans les commentaires. Par contre, cette activité de collecte de donnée nous a permis de réfléchir davantage sur les distinctions qui existent entre les quartiers.

Pour ce qui est des entrevues, elles nous ont permis d'aller capter ce que les animateurs pensaient du projet et de récupérer leurs impressions sur son effet. Cette méthode a très bien fonctionné. Les animateurs nous ont partagé leurs préférences, leurs craintes et leurs constats sur le projet. Par contre, ce ne sont pas tous les animateurs qui ont noté des effets du projet. Cette méthode de collecte de données reste essentielle, puisque les animateurs sont les principaux utilisateurs de la trousse et les premiers témoins des effets qu'elle peut avoir sur les enfants.

Les indicateurs

Pour évaluer les effets de la trousse, nous avons dressé une liste d'indicateurs qui pourraient nous aider à identifier les changements que la trousse pourrait provoquer. Les indicateurs doivent être précis et facilement évaluables. Nous nous sommes fiés aux objectifs de la trousse et aux notions des jeux pour développer les indicateurs. Par contre, nous avons dû préciser et diviser davantage les différents éléments pour pouvoir évaluer

clairement chacun d'entre eux. En effet, il faut trouver des sous-indicateurs concrets pour bien pouvoir percevoir les changements. Par exemple, il n'était pas possible d'évaluer l'indicateur « Les jeunes adoptent des valeurs des droits de la personne », parce que cet indicateur est trop vaste et imprécis. Les valeurs des droits de la personne incluent beaucoup de petits éléments. Il faut donc diviser ce qui doit être évalué en petits critères. Par exemple, on peut parler de comportement inclusif ou d'application des étapes de résolution de conflit pacifique ou encore de discussions sur des sujets qui demandent une ouverture d'esprit. Ce sont des éléments concrets que l'on peut observer et évaluer.

Les indicateurs n'ont pas été évalués dans chacune des méthodes de collecte de données. En effet, chaque méthode permettait d'évaluer un certain nombre d'indicateurs. Nous avons dressé une liste de ceux qui ont été évalués dans chacune des méthodes de collecte de données. Les indicateurs sont divisés en deux catégories, afin d'identifier les indicateurs qui ont vécu un changement au cours du projet et ceux qui n'en ont pas eu.

Tableau 3.34 – Évaluation des indicateurs présents dans le questionnaire

Questionnaire Indicateurs	Évolution des réponses	Pas d'évolution des réponses	Commentaires
Connaissance des droits des enfants	X		Dans tous les camps ou presque, les enfants ont amélioré leurs connaissances des droits des enfants.
Connaissance de la situation des immigrants	X		Dans tous les camps ou presque, les enfants ont amélioré leurs connaissances de la situation de immigrants.
Connaissances de la résolution pacifique des conflits	X		Une certaine proportion des enfants en ont appris davantage sur la résolution pacifique des conflits.
Attitude respectueuse face à la diversité culturelle	X		Une certaine part des enfants ont amélioré leur attitude face à la diversité culturelle.
Comportement inclusif par rapport aux autres enfants		X	Les questions doivent être reformulées pour mieux pouvoir évaluer les changements.
Attitude positive face à la résolution pacifique de conflits		X	

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Tableau 3.35 – Évaluation des indicateurs présents dans les entrevues

Entrevues Indicateurs	Perception de changement par les animateurs		Commentaires
	Oui	Non	
Comportements inclusifs des enfants	X		Il y a eu un effet dans certains groupes, particulièrement suite au jeu qui traitait de l'exclusion.
Réflexion sur des sujets qui demandent de l'ouverture d'esprit	X		Dans la plupart des groupes, il y a eu cet effet.
La trousse contribue à la qualité des interventions des animateurs	X		Certains animateurs ont mentionné cet effet.
Connaissance des droits des enfants	X		Certains animateurs ont mentionné que les enfants en avaient appris davantage sur ce sujet.

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Pour les entrevues, nous ne suggérons pas d'indicateurs. Nous demandions simplement aux animateurs s'ils avaient perçu des changements dans le comportement des enfants à la suite de l'utilisation de la trousse. Ainsi, nous avons seulement noté ici les indicateurs qui ont été mentionnés lors des entrevues.

Tableau 3.36 – Évaluation des indicateurs présents dans la mise en situation

Discussion de groupe autour d'une mise en situation Indicateurs	Évolution des réponses		Commentaires
	Évolution des réponses	Pas d'évolution des réponses	
attitude face au racisme		X	La méthode de collecte de donnée doit être améliorée.
application des étapes de résolution de conflit		X	La méthode de collecte de donnée doit être améliorée.

Réalisation : Marie-Charles Boivin, INRS, 2006

Tous les indicateurs nommés ci-haut ont été évalués lors de cette enquête. Il serait possible d'ajouter d'autres indicateurs à cette liste, ce qui permettrait d'évaluer encore mieux toutes les facettes de la trousse. D'ailleurs avec les nouveaux jeux qui ont été ajoutés à la trousse, de nouvelles notions sont touchées et de nouveaux indicateurs doivent être développés pour évaluer les changements provoqués par ces nouveaux jeux. Il s'agit de bien cerner à quel niveau les jeux devraient produire des effets sur les enfants et ensuite de trouver une manière de mesurer ces effets. Cependant, il faut se rappeler que l'évaluation auprès des

enfants doit rester courte pour que l'on puisse garder l'intérêt des enfants jusqu'à la fin de l'évaluation. L'évaluation était déjà un peu longue pour certains groupes, alors il faut savoir restreindre ce qu'on veut évaluer.

Améliorer les outils

Il serait donc possible d'améliorer les outils davantage, comme nous l'avons mentionné. De plus, d'autres méthodes d'évaluation pourraient encore être ajoutées. Il suffit de penser à des façons d'évaluer des enfants, toujours en tenant compte du contexte du camp de jour. À ce propos, il y a de bonnes idées, dans le recueil *T-Kit : L'apprentissage interculturel*. Cependant, ces suggestions restent un peu imprécises sur l'évolution des individus eux-mêmes. En effet, dans ce recueil, les évaluations concernent davantage le groupe dans sa totalité, non les individus et donc encore une fois, il peut y avoir l'effet pervers des changements de composition de groupes qui font obstacle à la comparaison des résultats finaux avec ceux du pré-test. Il serait donc important, de conserver le questionnaire individuel, comme mode d'évaluation, tout en améliorant certaines questions. Nous pouvons également penser faire des suivis individuels auprès de certains enfants. Il serait envisageable de sélectionner un ou deux enfants par groupes, avec qui l'on pourrait faire des entrevues. Cette façon de faire permettrait d'aller chercher des renseignements qu'il n'est pas possible de récupérer lorsque nous avons affaire à un groupe. Cette méthode permettrait peut-être également de mieux percevoir et comprendre l'évolution des connaissances et des attitudes chez les enfants face aux notions de la trousse. Nous pourrions leur demander de parler de leurs visions et expériences, dans la limite de ce qu'un enfant peut exprimer et comparer leurs réponses entre l'avant et l'après-projet.

Que pourrait-on espérer à plus long terme ?

Dans le cadre de cette étude, nous avons constaté que le projet d'éducation en droits de la personne dans les camps de jour a certains effets à court terme sur les enfants. Nous pouvons nous demander ce que pourraient être ces effets sur une plus longue période de temps et à plus grande échelle. Cette étude a été entreprise dans quelques groupes de

quelques camps de jour où nous avons ciblé certains animateurs. Nous croyons que le chef de camp a le pouvoir d'encourager tous ses animateurs à placer des jeux de la trousse dans leur programmation. Si tout le camp utilise la trousse et applique les principes qui y sont présentés, la sensibilisation risque d'être encore mieux réussie. En effet, les enfants qui changent de groupe continueront d'être sensibilisés et il y aura peut-être une plus grande régularité dans les manières dont les animateurs agissent avec leurs groupes en rapport aux principes de la trousse.

De plus, on peut se demander ce qu'on peut espérer si ce programme est jumelé à un programme de sensibilisation dans les écoles. Pourrait-on voir une plus grande sensibilisation et davantage de changements de comportements et d'attitudes ? Nous croyons que la répétition des concepts permettra effectivement une plus grande sensibilisation. Ce projet-ci constitue une initiation à certaines notions pour plusieurs enfants. Nous ne pouvons pas nous attendre à ce que les enfants assimilent tous les concepts abordés et les mettent en application immédiatement. Les valeurs se forment chez un individu au cours de sa vie et selon ses rencontres, ses fréquentations, ses expériences et selon les personnes qu'il prend comme modèles. Si les valeurs de la trousse sont transmises aux enfants par le biais de leur animateur du camp de jour et qu'elles leur sont à nouveau transmises par leur professeur à l'école, nous pouvons croire que les idées de sensibilisation prendront de plus en plus forme dans l'esprit des enfants. Il faut parfois que les concepts soient expliqués de différentes manières ou encore que des exemples concrets permettent d'appliquer les notions, pour qu'un enfant arrive à assimiler et appliquer une nouvelle façon de penser. Cet outil qui propose d'introduire certaines valeurs aux enfants par l'entremise de jeux, constituera pour certains enfants un premier contact avec ce genre de réflexion, alors que pour d'autres, ce sera un rappel ou un renforcement de cette philosophie des droits de la personne. Cependant, il existe des milliers d'autres façons d'aborder ces thèmes et d'enseigner à nos enfants de telles valeurs. On n'a qu'à penser à tous ces livres destinés aux enseignants qui traitent de l'éducation aux droits de la personne.

Il existe des programmes de sensibilisation pour les écoles et nous pouvons croire que les enfants qui sont soumis à un programme de sensibilisation continu auront encore plus de chance d'incorporer les valeurs de la trousse. En effet, si ce type de sensibilisation n'est pas seulement entrepris pendant l'été, mais approfondit durant l'année scolaire, les enfants pourront sans doute mieux comprendre les principes, puisqu'ils seront plus souvent en contact avec cette approche. Il s'agit encore une fois d'une question de répétition des concepts. Il nous est également possible d'imaginer un programme de sensibilisation destiné aux parents, pour que soit poursuivi à la maison le renforcement positif sur ces valeurs.

Les valeurs véhiculées dans la trousse doivent être présentes dans les diverses sphères de la vie des jeunes et pas seulement applicables dans des situations particulières. Pour ce faire, il s'agit de temps, de patience et de renforcement positif. Si une approche des droits de la personne est adoptée par toutes les personnes qui prennent en charge l'éducation des enfants, nous augmentons nos chances de voir les enfants adopter des comportements et des attitudes justes et respectueuses.



CONCLUSION

Cette enquête auprès des enfants et du personnel des camps de jour de la ville de Montréal nous a permis d'évaluer la qualité du projet d'appui au renforcement de l'éducation en droits de la personne pour les enfants et les jeunes de la Ville de Montréal

Les entrevues avec les animateurs des camps nous ont montré l'intérêt que ces derniers portent à l'outil. Leurs commentaires sont positifs quant à la diversité des jeux de la trousse et sur la qualité de l'information qu'on peut y trouver. Les animateurs nous ont proposé plusieurs suggestions qui peuvent contribuer à l'amélioration de la version définitive de la trousse. Nous avons également noté l'importance d'inclure une formation du personnel dans le projet ainsi que de s'assurer de l'appui des différentes instances responsables des camps de jour dans la ville.

Les résultats des effets de la trousse sur les enfants ont été révélés grâce à la collecte des données. Les questionnaires nous ont permis de constater certains effets sur les thèmes des droits des enfants et sur la situation des immigrants. Il y a également eu un léger effet au niveau de la résolution pacifique des conflits et le respect des différences. Lors des entrevues, les animateurs nous ont confié leurs constats sur les effets de la trousse, tels que des comportements plus inclusifs de la part des enfants de leur groupe, un intérêt et une ouverture d'esprit plus grande pour des discussions sur des thèmes de sensibilisation. Ils ont également remarqué que la trousse permettait un apprentissage pertinent pour les enfants et ils ont noté que la trousse pouvait contribuer à la qualité de leurs interventions auprès des jeunes.

Nous avons ensuite identifié quelques éléments qui peuvent influencer les effets de la trousse. Par exemple, nous avons noté que le climat au sein d'un groupe, soit le niveau de turbulence du groupe, pouvait influencer les effets du projet. De plus, la capacité ou l'intérêt de l'animateur à aborder les thèmes de la trousse ainsi que la composition changeante des

groupes d'enfants pouvait avoir une influence sur la réussite du projet. La fréquence d'exposition à la trousse est aussi évidemment un facteur qui peut jouer sur ses effets. Nous avons aussi noté que les filles semblaient obtenir de meilleurs résultats que les garçons.

Nous avons constaté avec intérêt qu'il existait des différences de sensibilisation entre les différents quartiers à l'étude. Les enfants de certains quartiers, avant le début du projet, étaient beaucoup plus sensibilisés à certains thèmes que les enfants d'autres quartiers. Nous croyons que cette différence peut avoir une influence sur les effets de la trousse. En effet, nous avons soulevé que s'il y a multiethnicité dans un quartier, les enfants seront plus sensibles aux questions de racisme alors que si les parents des enfants ont un niveau de scolarité plus élevé, comme à NDG, les enfants seront plus sensibles à plusieurs thèmes de la trousse. Il s'agit d'une question de différence dans l'expérience des enfants. Un enfant qui a une plus grande expérience et connaissance des thèmes de la trousse sera sans doute plus en mesure d'en apprécier le contenu. Ainsi, nous pensons que le milieu de vie de l'enfant, c'est-à-dire son quartier peut influencer les effets de la trousse.

Finalement, la dernière section du rapport était consacrée à une critique de la méthodologie et des indicateurs. Les questionnaires doivent être conservés, mais certaines questions doivent être modifiées afin qu'elle puisse mieux démontrer les évolutions dans les réponses des enfants. Les entrevues avec les animateurs se sont également avérées très riches en informations et doivent être conservées dans la méthodologie. Une autre manière de réaliser des entrevues de groupes avec les enfants doit être développée afin de mieux pouvoir comparer les réponses du pré-test et du post-test. Par exemple, il serait sans doute préférable de réaliser des entrevues avec un nombre restreint d'enfants (de 2 à 4). Les indicateurs mis sur pieds se sont avérés fort utiles pour l'évaluation du projet, mais d'autres indicateurs pourraient encore être développés. Tous ces commentaires peuvent être forts pertinents pour l'amélioration de nos techniques d'évaluation de projets d'éducation en droits humains

Avec l'enquête que nous avons menée à l'été 2005 auprès de quelques groupes d'enfants de 6 camps de jour de la ville de Montréal et malgré les difficultés notables à évaluer des changements au niveau des valeurs, nous pouvons penser que la trousse éducative en droits de la personne est un outil qui peut contribuer activement à « *promouvoir des relations interculturelles harmonieuses et la diversité en s'attaquant à la discrimination raciale, ethnique, culturelle, fondée sur le genre et l'orientation sexuelle avec la participation active des enfants et des jeunes de la Ville de Montréal.* » (Equitas, 2004, p.1)



BIBLIOGRAPHIE

- ATTAR, Robert et Pierre NOËL (1984). *Rapport sur les tensions raciales dans les écoles du secteur français de la CECM*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 26 p.
- BEAUCHESNE, A. et H. HENSLER. (1987). *L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal, situation du français et intégration psychosociale des élèves*, Dossier no 25 du Conseil de la langue française. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Centre d'étude ethnique de l'Université de Montréal (1996). *Le racisme au Québec : éléments d'un diagnostic*, Direction des communications du ministère des Affaires internationales, de l'immigration et des Communautés culturelles, Québec, 183p.
- Centre des droits de l'Homme/Haut Commissariat aux droits de l'homme (2001), *Les droits de l'enfants : Fiche d'information No 10 (Rev. 1)*, ONU, 54 p.
- DAHLBERG, C., TOAL, S. B/, & BEHRENS, C. B. (Eds.) (1998). *Measuring violence-related attitudes, beliefs, and behaviors among youths: A compendium of assessment tools*, Atlanta, GA: Center of Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- FCDP, Fondation Canadienne des droits de la personne (2004), *Éducation en droits de la personne dans les camps de jour de la ville de Montréal : Étude des besoins, Rapport d'évaluation*, document non publié, 25 p.
- FOLDI, Laszlo, et al. (2004) *T-Kit ; l'apprentissage multiculturel*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 130 p.
- FRISKEN, Frances, et Marcia WALLACE (2000). « La réponse des secteurs de services publics municipaux aux défis posés par l'établissement des immigrants » Rapport de recherche préparé pour Citoyenneté et Immigration Canada (OASIS).
www.etablissement.org.

- GERMAIN, Annick et al. (1995). *Cohabitation interethnique et vie de quartier*, Direction des communications du ministère des Affaires internationales, de l'immigration et des Communautés culturelles, Québec, 325 p.
- GERMAIN, Annick, et coll. (2003). *Les pratiques municipales de gestion de la diversité à Montréal*, Montréal, INRS-UCS, 174 p.
- GOMES, Rui et al. (2002). *REPERES : Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, Conseil de l'Europe, <http://eycb.coe.int/compass/fr/contents.html>, 10 février 2006
- GROSSMAN, D. C., NECKERMAN, H. J., KOEPESELL, T. D., LIU, P., ASHER, K. N., BELAND, K., FREY, K., & RIVARA, F. P. (1997). « Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial », *Journal of the American Medical Association*, 277, pp.1605-1611.
- HAMMER, M.R., BENNETT, M.J. & WISEMAN, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27 , (4), 421-444.
- HOLCOMB, D.R., SARVELA, P. D., SONDAG, K. A., & HOLCOMB, L. C. (1993). An evaluation of a mixed-gender date rape workshop, *Journal of American College Health*, 41, pp.159-164.
- ICART, Jean-Claude, Micheline LABELLE et Rachad ANTONIUS, (2005). *Indicateurs pour l'évaluation des politiques municipales visant à contrer le racisme et la discrimination; Rapport présenté à l'UNESCO*, Centre de recherche sur l'immigration l'ethnicité et la citoyenneté : Université du Québec à Montréal, Montréal, 83 p. <http://www.criec.uqam.ca/pdf/CRIEC%20Cahier%20No%2028.pdf>, 10 février 2006
- JAFFE, P., SUDERMANN, M., REITZEL, D., & KILLIP, S. M. (1992). « An evaluation of a secondary school primary prevention program in intimate relationships », *Violence and Victims*, 7(2), pp.129-146.

- JOLY, Jacques, (1996). *Sondage d'opinion publique québécoise sur l'immigration et les relations interculturelles*, Direction des communications du ministère des Relations avec les citoyens et de l'immigration.
- LAVOIE, F., VEZINA, L., PICHE, C., & BOIVIN, M. (1995). *Evaluation of a prevention program for violence in teen dating relationships*. *Journal of Interpersonal Violence*, 10(4), pp.516-524.
- MEZIROW, J (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, Jossey-Bass, 247 p.
- ONU, *Déclaration universelle des droits de l'homme*, Département de l'information, Nations Unies, <http://www.un.org/french/aboutun/dudh.htm>, 26 février 2006.
- POIRIER, Cécile. (2004) « Ambiguïtés de la gestion de la diversité dans la prestation de services en sports et loisirs », dans *Nos diverses cités*, Metropolis, http://www.canada.metropolis.net/research-policy/cities/publication/diverse_cite_magazine.pdf, 26 février 2006.
- POSAVAC, E.J. and CAREY, R.G. (1997) *Program Evaluation Methods and Case Studies*, Fifth Edition, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall, Inc.
- ROBERT, Paul et al. (1999). *Le nouveau petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, les dictionnaires Le Robert, Paris.
- SAMPSON, D.L. & SMITH, H.P. (1957). A scale to measure world-minded attitudes. *Journal of Social Psychology*, 45 , pp.99-106.
- Statistique Canada, (2001). *Guide de l'utilisateur du recensement de 2001 – minorité visible et groupe de population*, http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/reference/tech_rep/vismin.cfm, 26 février 2006.
- TAYLOR, Edward W., (1998). *The theory and Practice of Transformative Learning: A critical Review*, The Ohio State University, Columbus, Information Series No. 374, 68 p.

- TOBIN, T., & IRVIN, L. K. (1996). « The Olweus Bully/Victim Questionnaire: Evidence and consequences regarding use in the United States, Reclaiming Children and Youth», *Journal of Emotional and Behavioural Problems*, 5(1), pp.29-33.
- TUTTY, L. (1995). « The Children' Knowledge of Abuse Questionnaire: The development of an instrument to measure children's understanding of sexual abuse prevention concepts », *Social Work Research and Abstracts*.
- TUTTY, L. (1997). « Child sexual abuse prevention programs: Evaluating "Who Do You Tell"», *Child Abuse & Neglect*, 21(9), pp.869-881.
- VANAYAN, M., WHITE, N., YUEN, P., & TEPER, M. (1996). « The effects of a school-based mediation program on the attitudes and perceptions of student mediators », *Education Canada*, 38(3), pp. 38-43.
- WISEMAN, R.L., HAMMER, M.R., & NISHIDA, H. (1989). Predictors of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13 , (3), pp. 349-370.
- WOLFE, D., MACPHERSON, T., BLOUNT, R., WOLFE, V. (1986). « Evaluation of a brief intervention for educating school children in awareness of physical and sexual abuse », *Child Abuse and Neglect*, 10, pp. 85-92.
- WORHEN, B. R., SANDERS, J.R., and FITZPATRICK, J.L. (1997) *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*, 2nd Edition, New York, Longman Publishers.

ANNEXE A – Document d'information sur le projet de recherche

Logo FCDP

Document d'information sur le projet de recherche

« On ne joue pas avec les droits »

Trousse éducative en droits de la personne pour les camps de jour

Recherche menée par une équipe composée de Daniel Roy, Fondation canadienne des droits de la personne (514-954-0382, poste 27) et Marie-Charles Boivin, stagiaire à la FCDP et étudiante à la maîtrise en études urbaines à l'INRS/UQAM, (514-954-0382 poste 23). Cette recherche est subventionnée par la Ville de Montréal, le Patrimoine canadien et le Ministère de l'immigration et des communautés culturelles.

Madame / Monsieur

Voici un ensemble d'informations sur ce projet de recherche auquel nous vous avons demandé de participer.

1. L'objectif du projet est de valider la trousse éducative en droits de la personne qui vise à sensibiliser les enfants aux droits de la personne et à promouvoir la non-discrimination et les relations interculturelles harmonieuses.

2. Votre participation au projet consistera à accorder une entrevue d'environ 45 minutes à un des membres de l'équipe de recherche. Cette entrevue portera sur divers aspects de votre implication dans le projet d'éducation en droits de la personne dans les camps de jour de la Ville de Montréal. Les données seront utilisées pour la rédaction du rapport de recherche.

3. En participant à cette recherche, vous contribuerez à une meilleure compréhension de la sensibilisation des enfants aux notions de résolutions de conflit pacifique, d'inclusion, des droits des enfants, de diversité culturelle et de non-discrimination, ainsi que de l'implantation efficace de la trousse dans les camps de jour. Les données recueillies seront utiles à l'évaluation de la trousse « On ne joue pas avec les droits ». Par ailleurs, l'entrevue ne comporte aucun risque connu.

4. S'il y a des questions auxquelles vous ne pouvez ou préférez ne pas répondre, vous êtes tout à fait libre de choisir de ne pas répondre sans avoir à fournir de raisons et sans inconvénient. Sachez par ailleurs qu'à titre de participant volontaire à cette étude, vous avez la possibilité de vous en retirer à tout moment si vous le jugez nécessaire.

5. La confidentialité des résultats sera assurée de la façon suivante : Toutes les données seront informatisées sans que l'on puisse retracer l'identité des sujets et elles seront classées sur le serveur des ordinateurs de la FCDP, dans un fichier dont l'accès est restreint au personnel de la FCDP travaillant sur le projet. Aucun élément du rapport de recherche ne permettra de retracer votre identité ou celles de personnes tierces, ni directement, ni indirectement. Une fois retranscrites, les entrevues seront conservées dans des fichiers sécurisés par mot de passe. Les retranscriptions ne seront accessibles qu'aux chercheurs qui participent au projet. Les fichiers et les retranscriptions seront

détruits lorsque le rapport aura été rédigé. Et les données recueillies ne serviront que dans le cadre de la présente recherche.

Vous trouverez ci-joints deux exemplaires d'un formulaire de consentement que nous vous demandons de signer si vous acceptez de nous accorder l'entrevue. L'objectif de ce formulaire est de démontrer que les responsables de la recherche et l'interviewer ont le souci de protéger le droit des personnes qui participent à la recherche. Avant de signer le formulaire, vous pouvez, si vous le désirez, demander à l'interviewer toutes les informations supplémentaires que vous jugerez à propos d'obtenir sur le projet de recherche. Vous pouvez aussi rejoindre un des membres de l'équipe pour des informations supplémentaires dont les coordonnées apparaissent sur cette lettre. Vous trouverez également à la fin de cette lettre le nom d'une personne extérieure à la recherche susceptible de vous renseigner sur vos droits en tant que sujet de cette recherche, M. Michel Charbonneau.

Nous vous remercions de votre collaboration.

Daniel Roy, Spécialiste en éducation,
Fondation Canadienne des droits de la personne,
1425 René-Lévesque ouest, bureau 407,
Montréal, Québec
H3G 1T7,
(514) 954-0382, poste 27

Personne ressource extérieure à l'équipe de recherche :

Michel Charbonneau, Ph.D.
Président du Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains
Institut national de la recherche scientifique
INRS-Institut Armand-Frappier
Université du Québec
245, boul. Hymus
Pointe-Claire (Québec) H9R 1G6
Tél : 514-630-8831
FAX : 514-630-8850
courriel: michel.charbonneau@inrs-iaf.quebec.ca

Annexe B – Formulaire de consentement pour les personnes interviewées

Logo FCDP

Formulaire de consentement des personnes interviewées

« On ne joue pas avec les droits »

Trousse éducative en droits de la personne pour les camps de jour

J'ai pris connaissance du projet de recherche décrit dans la lettre d'information.

J'ai été informé (e), oralement et par écrit, des objectifs du projet, de ses méthodes de cueillette des données et des modalités de ma participation au projet.

J'ai également été informé (e) :

a) de la façon selon laquelle les chercheurs assureront la confidentialité des données et en protégeront les renseignements recueillis,

b) de mon droit de mettre fin à l'entrevue ou à son enregistrement, si je le désire, ou de ne pas répondre à certaines questions,

c) de mon droit, à titre de participant volontaire à cette étude, de m'en retirer à tout moment si je le juge nécessaire.

d) de mon droit de communiquer, si j'ai des questions sur le projet, avec le responsable du projet (Daniel Roy, 514-954-0382).

J'ai l'assurance que les propos recueillis au cours de cet entretien seront traités de façon confidentielle et anonyme. Cependant, je suis conscient que malgré toutes les précautions prises à cet effet, il demeure possible que je sois identifié de manière indirecte.

J'accepte, par la présente, de participer à la recherche selon les modalités décrites dans la lettre d'information sur le projet, ci-annexée.

Je signe ce formulaire en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Signature du participant

Date

Daniel Roy, Spécialiste en éducation,
Fondation Canadienne des droits de la personne,
1425 René-Lévesque ouest, bureau 407,
Montréal, Québec
H3G 1T7,
(514) 954-0382, poste 27

Approbation du Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains de l'INRS : « Date d'approbation »

Annexe C – Formulaire de consentement pour le parents ou le tuteur(trice) de l'enfant

Logo FCDP

Montréal, le _____, 2005

Cher(e)s parent ou tuteur(trice),

Par la présente, nous demandons votre autorisation pour la participation de votre enfant à une activité d'évaluation du projet « On ne joue pas avec les droits ». Ce projet, que votre camp de jour a décidé d'appuyer, vise à sensibiliser les enfants aux droits de la personne et à promouvoir la non-discrimination et les relations interculturelles harmonieuses. Il cherche à tester une trousse contenant du matériel éducatif en droits de la personne adapté au contexte des camps de jour pour des enfants de 6 à 12 ans. Des jeux et des activités ludiques seront donc organisés au cours de l'été sur différents thèmes tels que la résolution de conflit pacifique, l'inclusion, les droits des enfants, la diversité culturelle et la non-discrimination.

Ce projet a été développé par la Fondation canadienne des droits de la personne en collaboration avec le Bureau des affaires interculturelles de la Ville de Montréal. Nous réalisons présentement l'évaluation de ce projet pour que nous puissions parfaire la trousse puis l'implanter. **Nous sollicitons aujourd'hui la collaboration de votre enfant pour qu'il remplisse un court questionnaire et qu'il participe à une petite discussion sur les différents thèmes du projet et ce, dans le cadre du programme régulier de leur camp de jour.** L'évaluation devrait demander à votre enfant un maximum de 30 minutes de son temps et ne comporte aucun risque connu. Notez que nous enregistrons les discussions, mais nous garantissons la confidentialité des renseignements et la destruction des enregistrements une fois le rapport rédigé. Aucun élément dans notre rapport ne permettra de retracer l'identité de votre enfant, nommément ou indirectement.

Notez que les données recueillies ne seront utilisées que dans le cadre de cette évaluation du projet « On ne joue pas avec les droits ». À tout moment vous avez le droit de retirer votre enfant de cette étude si vous le jugez nécessaire.

Veuillez remplir ce formulaire et le retourner à l'animateur du camp avant le _____. Merci!

Si vous avez des questions ou des commentaires, n'hésitez pas à communiquer avec Marie-Charles Boivin, au (514) 954-0382, poste 23, ou encore, à mchoivin@chrf.ca. Vous trouverez également à la fin de cette lettre le nom d'une personne extérieure à la recherche susceptible de vous renseigner sur les droits de votre enfant en tant que sujet de cette recherche, M. Michel Charbonneau.

Veuillez agréer, Monsieur, Madame, l'expression de mes sentiments les plus distingués.

Daniel Roy
Spécialiste en éducation,
Fondation canadienne des droits de la personne
Tel : (514) 954-0382 poste 27
droy@chrf.ca

Marie-Charles Boivin
Étudiante à la maîtrise en études urbaines
à l'INRS/UQAM, stagiaire à la FCDP
Tel : (514) 954-0382 poste 23
mcboivin@chrf.ca

Personne ressource extérieure à l'équipe de recherche :

Michel Charbonneau, Ph.D.
Président du Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains
Institut national de la recherche scientifique
INRS-Institut Armand-Frapplier, Université du Québec
245, boul. Hymus, Pointe-Claire (Québec) H9R 1G6
Tél : 514-630-8831 FAX : 514-630-8850
courriel: michel.charbonneau@inrs-iaf.quebec.ca

.....
J'accepte que mon enfant participe aux activités d'évaluation du projet « On ne joue pas avec les droits ».

Signature

Date

Veuillez retourner ce formulaire à l'animateur du camp avant le _____. Merci!

Annexe D – Questionnaire pour les enfants des camps de jour

Logo FCDP

Questionnaire pour les enfants des camps de jour

Nom : _____

Âge : _____

1) Est-ce que tu as déjà entendu parlé des droits des enfants ?

Oui Non

Pourrais-tu nommer des droits ?

Oui Non

1- _____

2- _____

3- _____

2) Connais-tu une situation dans le monde où les droits des enfants ne sont pas respectés ?

Oui Non

laquelle : _____

3) Lorsque tu es très fâché et que tu rages contre quelqu'un ou quelque chose, connais-tu des trucs qui peuvent te calmer ?

Oui Non

Si oui, donne un exemple :

Si oui, tu utilises ces trucs...

Jamais, parce que j'oublie parfois souvent toujours

4) Crois-tu qu'il est important d'apprendre aux jeunes comment régler les disputes sans la violence ?

Oui Non

Immigration à Montréal

Connais-tu des gens qui vivent au Canada, mais qui proviennent d'un autre pays ? Peut-être que toi-même ou des membres de ta famille vivez ailleurs de l'endroit où vous êtes né. Ce qui est certain c'est qu'autour de toi à Montréal il y a des personnes qui ont des origines autres que la tienne, des gens qui ont une culture différente. Penses bien à ces personnes pour pouvoir répondre aux questions suivantes.

5) Connais-tu des raisons pour lesquelles des personnes décident d'aller vivre dans un autre pays ?

oui non

Si oui, donne un exemple : _____

6) Crois-tu que les gens qui décident de quitter leur pays pour venir vivre au Québec doivent oublier leur ancienne façon de vivre et devenir pareil aux habitants du Québec ?

Oui, ils doivent devenir pareils

Non, ils ne doivent pas oublier leur ancienne façon de vivre

7) As-tu des amis qui sont différents de toi, par exemple qui ont une couleur de peau différente, qui parlent une autre langue, qui viennent d'un autre pays ou encore qui ont une autre religion?

oui non



Si non, pourrais-tu être ami avec des gens qui sont différents de toi ?

Oui, j'aimerais bien

Non, je n'aimerais pas

Oui, mais ils ne pourraient pas être mes meilleurs amis

Pourquoi ? _____

8) As-tu déjà entendu des gens faire des blagues sur d'autres cultures ou sur des gens qui viennent d'autres pays ?

jamais parfois souvent

Qu'en penses-tu ?

Ça ne me dérange pas

Je trouve ça drôle

Je trouve ça méchant pour les gens de cette culture, mais je rie quand même.

Je trouve ça méchant et je ne rie jamais ou pas très souvent.

9) Crois-tu qu'il est important d'apprendre aux jeunes qu'on doit respecter les différences entre les gens comme la couleur de la peau, la langue ou l'origine ?

Oui Non

Annexe E – Mise en situation 1 pour les enfants

Mise en situation pour les enfants

***Il faut lire cette mise en situation aux enfants, puis les faire discuter autour des thèmes abordés.**

À l'école, tu as une meilleure amie, elle s'appelle Mélanie. Vous passez beaucoup de temps ensemble à l'école, mais aussi le soir, après l'école. Cet été, Mélanie est partie dans un camp de vacance hors de Montréal pour deux semaines. Elle te manque, car elle n'est plus là pour jouer avec toi et te faire rire le soir. Cependant, dans ton groupe du camp de jour, tu as rencontré plein de nouvelles personnes et tu deviens de plus en plus ami avec un garçon de ton groupe qui s'appelle Mohammed. Mohammed vient du Maroc et il est très drôle, en plus il aime faire ton sport préféré. (*Quel est votre sport préféré vous ?*) Quand Mélanie revient de son camp de vacance, elle remarque que c'est avec Mohammed que tu passes du temps maintenant le soir. Mélanie est fâchée contre toi, elle te boude. Un soir, après le camp de jour, tu vas la voir chez elle pour lui parler. Dès qu'elle te voit, elle change d'air. Tu lui demandes ce qu'elle a et elle hausse la voix pour te dire que tu es vraiment « imbécile ». Elle te crie que tu l'as laissé tombé et que le seul ami que tu as trouvé c'est un garçon avec la peau foncée, qui parle avec un accent bizarre et qui mange du couscous. Elle te lance par la tête : va donc le rejoindre maintenant ton couscous. Elle claque la porte.

Que fais-tu ? Que penses-tu de sa réaction ? Comment te sens-tu ?

Je veux savoir :

Comment ils vont résoudre le conflit avec Mélanie.

Ce qu'ils pensent de ce que Mélanie a dit de Mohamed.

S'ils croient que Mélanie a bien réagi.

S'ils vont continuer d'être amis avec Mohamed.

Annexe F – Mise en situation 2 pour les enfants

Mise en situation 2 pour les enfants

***Il faut lire cette mise en situation aux enfants, puis les faire discuter autour des thèmes abordés.**

Un nouvel enfant arrive à ton école. Il s'appelle Bing et il vient de Corée, un pays d'Asie. Bing parle l'anglais et connaît quelques mots de français. Sa langue maternelle est le coréen. *Connaissez-vous d'autres langues que le français ou l'anglais ?* À la récréation, tu joues au ballon chasseur avec tes amis. Bing s'approche pour vous voir jouer. En anglais, il vous demande s'il peut jouer avec vous. Tu lui dis qu'il peut se joindre au jeu. Tes amis ne sont pas d'accord avec ta décision. Ils te disent en français que Bing ne sait pas comment jouer et qu'il ne comprendra rien... que ça va ralentir le jeu. Bing n'a pas compris votre discussion et il s'est placé dans une équipe. Pendant le jeu, tu remarques que tes amis se mettent à faire exprès pour se parler en français pour ne pas que Bing comprenne et à rire de lui. Ils s'arrangent même pour qu'il reçoive le ballon au visage ou que les coups de ballon soient très forts. On te passe le ballon et on te dit « allez, à ton tour de l'avoir le chinois! » Tu hésites et au lieu d'envoyer le ballon sur Bing comme tes amis te le demandent, tu envoies le ballon sur Ian, un de tes amis. Ian ne s'y attendait pas du tout et en recevant le ballon, il trébuche et tombe par terre. Ian s'est fait mal... il est très fâché contre toi. Tu t'approches de Ian pour lui parler et il te repousse très fort. « Je ne te parle plus à toi » Tu sens la rage monter en toi.

Que fais-tu ? Que penses-tu de sa réaction ? Comment te sens-tu ?

Je veux savoir :

Comment ils vont résoudre le conflit avec Ian.

Ce qu'ils pensent de ce que leurs amis ont fait à Bing.

Ce qu'ils vont faire par rapport à leurs amis

Annexe G – Guide d’entretien auprès des informateurs clés

Guide d’entretien auprès des informateurs-clés

- Combien de fois avez-vous effectué des jeux de la trousse avec les enfants au cours de l’été? Lesquels avez-vous réalisé ?
- Avez-vous utilisé les notions véhiculées dans la trousse lors d’interventions auprès des enfants ? (Combien de fois environ) Prenez le temps d’expliquer la situation svp.
- Est-ce que les enfants ont mentionné ou utilisé certains principes de la trousse en dehors des jeux organisés ? (Combien de fois environ) Prenez le temps d’expliquer la situation svp.

Avez-vous observé des changements dans les connaissances, l’attitude, les valeurs ou le comportement des enfants de votre groupe qui pourraient être dus au projet ? Par exemple : moins d’exclusion, résolution de conflit pacifique, coopération, respect des différences, ouverture vers les autres, etc.

- Commentez les différentes sections de la trousse svp. (Présentation, pertinence, contenu...)
 - 1) Les notions de base
 - 2) Les activités et jeux éducatifs
- Sans notre suivi, utiliseriez-vous les idées et les jeux de la trousse avec votre groupe ?
- Qu’est-ce qui pourrait contribuer à l’implantation et l’utilisation de la trousse dans votre camp de jour ?



Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique

Certificat d'éthique

Le Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains a examiné le projet de recherche identifié ci-dessous :

Titre du projet : Étude d'impact du projet d'éducation en droits de la personne dans les camps de jours de la ville de Montréal

Nom du chercheur principal (ou de l'étudiant) : Daniel Roy

Centre: INRS Urbanisation, Culture et Société

Noms des étudiants inscrits à l'INRS dont les mémoires et/ou thèses découleront du projet, le cas échéant :

Marie-Charles BOIVIN		

Nom du directeur de mémoire ou de thèse, le cas échéant : Annick Germain

Nom de l'organisme subventionnaire ou de commandite :

Le Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains atteste que la recherche proposée impliquant des êtres humains, répond aux normes de l'INRS en matière d'éthique.

Signature :

Président du comité :


Nom en lettres moulées

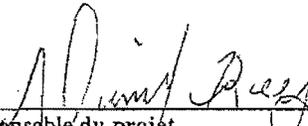

Signature

13-08-14
Date

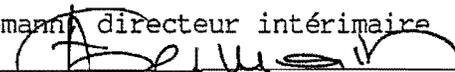
Déclaration des responsables:

Les informations fournies dans ce formulaire ainsi que dans les autres documents fournis sont exacts et complets. Je m'engage à respecter rigoureusement le protocole de recherche tel que décrit ci-après et à me conformer aux exigences et aux recommandations du Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains de l'INRS. J'aviserai le Comité d'éthique avant d'apporter toute modification majeure au protocole de recherche, le cas échéant.

Organisme subventionnaire ou de commandite :

Daniel Roy  20 juillet 2005
Signature du responsable du projet Date

Johanne Charbonneau  20 juillet 2005
Signature de la directrice du centre Date

Frédéric Lesemann directeur intérimaire
Annick Germain  20 juillet 2005
Signature de la coordonnatrice académique Date

Marie-Charles Boivin
(étudiante)

Autorisation (section à être remplie par le Comité d'éthique) :

La présente demande d'approbation d'éthique est acceptée

- sans modification ;
- avec les modifications suivantes :


Signature du président

B-03-06
Date