

Nadine Girouard¹

Université de Montréal

Processus de socialisation et éducation interculturelle des enfants d'âge préscolaire à la garderie

Résumé

Cet article souligne l'importance de la relation entre le processus de socialisation de l'enfant et le rôle de la garderie dans le programme d'éducation interculturelle. La première section porte sur le processus de socialisation de l'enfant de familles immigrantes, alors que la seconde section s'attarde sur le programme d'éducation interculturelle à la garderie. Un programme d'éducation interculturelle est important pour favoriser les relations interethniques entre les enfants d'âge préscolaire de diverses ethnies et ce, afin de réduire les préférences ethniques et les préjugés interethniques. Enfin, dans une perspective pluraliste, l'éducation par la coopération comme approche pour l'acceptation de la diversité ethnique est présentée.

Mots-Clefs: socialisation, éducation interculturelle, garderie, préscolaire, ethnicité

Socialization and intercultural education of preschoolers in daycare

Abstract

The importance of the relationship between the process of socialization and the role of the daycare center in promoting intercultural education is underlined in this article. The first section deals with the socialization of children from immigrant families and the problems of identity formation, ethnic preferences and prejudices. The second section looks at intercultural education program in Daycare settings. An intercultural education program is important to encourage interethnic relations among preschool children from diverse ethnic groups in order to reduce ethnic preferences and interethnic prejudices. Finally, within a pluralistic perspective, a cooperative approach to education for the acceptance of ethnic diversity is presented.

Key words: socialization, intercultural education, daycare, preschoolers, ethnicity

¹ Nadine Girouard est étudiante au Doctorat au Département de Psychologie de l'Université de Montréal. L'auteure désire remercier sa directrice de thèse, Mme Monica O'Neill-Gilbert ainsi que Mme Maryna Beaulieu pour leurs précieux commentaires sur cet article. L'adresse de correspondance est le 5546 rue St-Denis, Montréal, Québec, H2J 2M5. Adresse électronique: girouan@erc.umontreal.ca.

Depuis quelques années, la région métropolitaine de Montréal exerce une attraction sur les immigrants s'installant au Québec. En effet, 87% des personnes admises en 1991 et 86% en 1992 se sont installées dans la région de Montréal (Ministère des Affaires Internationales, de l'Immigration et des Communautés Culturelles, 1994). De plus, même si la part relative de la population immigrée dans la population québécoise n'est passée que de 7,8% en 1971 à 8,7% en 1991, le nombre de néo-Québécois a augmenté pendant la même période, passant de 468 930 à 591 210 personnes (Recensement fédéral, 1991). En 1992, parmi les enfants de moins de quatre ans, 5,4% étaient nés à l'étranger et avaient une origine ethnique autre que québécoise francophone ou anglophone (Ministère des Affaires Internationales, de l'Immigration et des Communautés Culturelles, 1994).

Que la population montréalaise d'aujourd'hui soit pluraliste, a des incidences sur la clientèle des garderies. En effet, pour la région métropolitaine, plus de 87% des garderies ont une clientèle pluriethnique, et la majorité de cette clientèle est constituée d'enfants dont les parents sont nés hors du Canada (Drolet, 1994). Suite à une enquête sur la diversité ethnoculturelle dans les garderies de la région de Montréal, l'Office des services de garde (1994) constate que le niveau de fréquentation des garderies par les enfants de familles immigrantes ou qui appartiennent à une minorité ethnique est assez élevé. En effet, seulement 13% des garderies métropolitaines n'ont pas de clientèle pluriethnique. De plus, les garderies ont, en moyenne, 15 enfants sur 50 qui appartiennent à un groupe ethnique autre que québécois francophone ou anglophone, soit 30% de leur clientèle d'enfants. Finalement, environ 25% de toutes les garderies reçoivent une clientèle de nouveaux arrivants.

Enfin, la garderie est souvent pour l'enfant le premier lieu de rencontre avec ses pairs. Pour l'enfant immigrant d'âge préscolaire, c'est aussi le premier lieu de contact avec la société d'accueil. Donc, la garderie est un endroit où les enfants ont des contacts avec d'autres groupes ethniques et doivent apprendre à vivre dans un milieu où il existe une diversité ethnique. Bien que l'éducation interculturelle soit importante auprès des jeunes enfants, très peu de chercheurs se sont intéressés au processus de socialisation et à l'éducation interculturelle des enfants en milieu de garde. Ainsi, cette revue critique de la documentation a pour objectif de souligner la complexité du processus de socialisation du jeune enfant et de considérer le rôle de la garderie dans le programme d'éducation interculturelle.

Processus de socialisation de l'enfant

Le processus de socialisation de l'enfant, qu'il soit ou non de famille immigrante, est synonyme d'un processus d'enculturation (Piaton, 1977). Plus précisément, il s'agit du processus d'apprentissage de la culture propre au milieu de vie quotidienne de l'enfant. Le concept de culture fait ici référence à "un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent de façon à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte" (Rocher, 1968). Ainsi, on peut considérer la socialisation comme l'ensemble des mécanismes par lesquels une société transmet sa culture, c'est-à-dire son système de valeurs, de normes et de rôles sociaux. La socialisation se réalise donc par l'acquisition et l'intériorisation

des normes sociales (Dorai, 1990), et cet apprentissage culturel sert également à la formation de l'identité ethnique de l'enfant.

Développement de l'identité ethnique

S'insérant à l'intérieur du processus de socialisation de l'enfant, l'identité ethnique fait référence à la conscience de sa propre identité (Smith & Cowie, 1991). Plus précisément, l'identité ethnique peut être décrite comme le sentiment d'appartenir à un groupe ethnique et de partager les pensées, perceptions, sentiments et comportements privilégiés par ce groupe (Doyle, Aboud & Sufrategui, 1992; Rotheram & Phinney, 1987). Pour les auteurs qui préconisent un modèle cognitivo-développemental (Aboud, 1977, 1988; Katz, 1976), l'identité ethnique se développe progressivement. Dès le début de son développement, l'enfant observe les caractéristiques qui distinguent son environnement social et en arrive à la conscience des différences de couleur entre les individus. Vers l'âge de trois ou quatre ans, l'enfant développe la conscience de certains traits qui marquent son identité ethnique. Au début, c'est davantage par les autres que l'enfant apprend à quel groupe il appartient. Par la suite, vers l'âge de quatre ou cinq ans, l'enfant commence à développer la conscience de son affiliation à son groupe et à se comparer aux membres des autres groupes. Ces différentes étapes développementales mènent à la formation de l'identité ethnique de l'enfant et ce, par l'acquisition des habiletés à percevoir et à interpréter des stimuli ethniques (Rotheram & Phinney, 1987).

L'enfant de famille immigrante, quant à lui, est également confronté à un processus d'acculturation, en plus de l'enculturation qui a lieu dans son milieu familial. Plus précisément, l'acculturation fait référence au processus d'identification à une culture (ensemble des normes et des valeurs partagées par une société) qui n'est pas la sienne (Dinello, 1977). L'acculturation peut se définir comme le contact entre deux cultures différentes ayant pour résultat le changement des individus et des groupes en présence (Sabatier & Berry, 1994). Selon Berry et ses collaborateurs (Berry & Annis, 1974; Sabatier & Berry, 1994), l'acculturation peut donner lieu à l'assimilation (le désir de perdre sa culture pour se fondre dans la culture dominante), à l'intégration (le désir de garder sa culture tout en gardant des relations positives avec la culture dominante) ou au rejet (le désir de maintenir sa culture et d'éviter les contacts avec la culture dominante). Ainsi, l'enfant de famille immigrante, sans avoir encore intégré la culture de son pays d'origine, doit se situer dans la culture du pays d'accueil, ce qui peut être problématique pour la formation de son identité (Beauchesne & Esposito, 1981; Chicaud, 1984; Sabatier & Durivage, 1987). En effet, le processus d'acculturation peut engendrer de réels problèmes d'identité chez les enfants qui font face à une trop grande rupture par rapport à leur culture d'origine, ces enfants que Chicaud (1984) qualifie "d'enfants sans racines".

Par ailleurs, Bibeau et al. (1992) soulignent que les enfants de famille immigrante peuvent rencontrer certains problèmes d'adaptation scolaire tels que des retards, échecs ou abandons scolaires. Certains auteurs (Crespo & Pelletier, 1985; Laferrière & McAndrew, 1985) ont relié ces problèmes à une grande différence entre leurs valeurs culturelles et celles de la société d'accueil ou à leur appartenance à un milieu socio-économique défavorisé. A cet effet, Bibeau et al. (1992) précisent que d'autres conditions peuvent créer une mauvaise situation socio-économique personnelle par

auteurs croient que les fondements de la majorité des attitudes envers autrui s'établissent dès l'enfance et que la formation des préjugés commence durant ces années (Bigler & Liben, 1993; Brand, Ruiz & Padilla, 1974; Corenblum & Annis, 1987; Ramsey, 1991; Williams & Morland, 1976). A cet effet, Smith et Cowie (1991) précisent que déjà, à l'âge de 4 et 5 ans, plusieurs enfants manifestent des préjugés raciaux et ce, à mesure qu'ils deviennent conscients des différences ethniques.

Après avoir fait un relevé exhaustif de la documentation, Aboud (1988) précise qu'il y a des étapes dans le développement des préjugés chez l'enfant. Avant l'âge de 3 ou 4 ans, la conscience ethnique est largement absente et le préjugé n'existe pas. Par ailleurs, Aboud conclut que c'est entre trois et sept ans que certains enfants acquièrent une attitude négative à l'endroit de certaines ethnies. En fait, les enfants perçoivent les autres groupes ethniques comme dissemblables d'eux et à cause de ceci, ils tendent à les évaluer négativement. Ce négativisme de l'enfant peut être dirigé contre l'ethnie dont il fait lui-même partie ou contre d'autres ethnies, selon ses origines (Aboud, 1988). Les enfants blancs développent souvent une attitude négative envers les autres groupes ethniques, alors que les enfants des minorités ethniques, tels les Noirs, les Hispaniques et les Asiatiques, sont moins constants. Plus précisément, ces derniers peuvent se montrer parfois plus négatifs envers leur propre groupe ethnique qu'envers les Blancs. A partir de 8 ans, les enfants ont une pensée plus flexible concernant les différences ethniques: ils pensent en terme d'individu plutôt qu'en terme de groupe. Aboud précise que c'est vers cet âge que les enfants manifestent une préférence plus marquée pour les individus du même groupe ethnique qu'eux. Toutefois, il est important de préciser que la préférence ethnique n'est pas synonyme de préjugé ethnique. Un enfant peut choisir un partenaire de jeu de la même ethnie, tout en considérant les enfants de l'autre ethnie comme étant aussi bons que lui et ses amis. De plus, cette évidence a été constatée dans les résultats obtenus par Finkelstein et Haskins (1983) auprès d'enfants d'âge préscolaire. En effet, ces derniers démontrent une préférence, mais pas nécessairement un préjugé: par exemple, quand un enfant blanc joue avec un enfant noir, son comportement n'est pas différent de celui manifesté lors d'une interaction avec un enfant blanc (et vice-versa).

Certains auteurs (Allport, 1954; Bourhis, Gagnon & Moïse, 1994) postulent que la socialisation de l'enfant dans sa famille ou à l'école occupe une place importante dans l'apprentissage des préjugés, des stéréotypes et de la discrimination. Cependant, selon les tenants de la théorie cognitivo-développementale, il serait prématuré d'assumer que les enfants sont influencés uniquement par les attitudes raciales des parents et des pairs (Aboud & Doyle, 1996b; Doyle et al., 1992; Katz, 1976). En fait, même si les agents sociaux (parents, pairs, etc.) ont toujours été identifiés comme responsables de la transmission des préjugés, certains auteurs (Aboud, 1988; Katz, 1979) précisent que l'immaturation cognitive de l'enfant serait la principale explication des attitudes raciales. De plus, plusieurs études (Aboud & Doyle, 1996a; Branch & Newcombe, 1986; Kofkin, Katz & Downey, 1995) n'ont trouvé qu'une très faible corrélation entre les attitudes raciales de l'enfant et celles des parents et des pairs. Par ailleurs, en dépit des évidences quant au rôle du processus cognitif (voir Doyle & Aboud, 1995), les psychologues et éducateurs continuent à maintenir la position que l'apprentissage des préjugés se fait par l'intermédiaire de la famille, les pairs, l'école et les médias (Rosenfield & Stephan, 1981, cités dans Aboud & Doyle, 1996a). Ainsi, à la lumière de

suite de la migration, et avoir un impact négatif sur la bonne intégration des familles immigrantes à la société d'accueil. Par exemple, la déqualification, le travail intermittent ou encore l'incapacité de la société d'accueil à fournir du travail aux parents des enfants de famille immigrante. Ainsi, en contexte d'immigration, la variable socio-économique acquiert un impact supplémentaire. Enfin, nous croyons que le niveau de scolarisation des parents serait probablement un meilleur indicateur des caractéristiques parentales plutôt que le milieu socio-économique des familles immigrantes dans la société d'accueil.

Préférence ethnique

La préférence ethnique est un autre aspect du processus de socialisation qu'il faut considérer. Afin d'évaluer la préférence ethnique, certains chercheurs s'intéressent principalement au choix du partenaire de jeu que fait l'enfant pour partager une activité. Les résultats permettent de croire que les enfants d'âge préscolaire effectuent de la ségrégation raciale et ce, autant les enfants du groupe majoritaire que ceux du groupe minoritaire (Boulton & Smith, 1992; Finkelstein & Haskins, 1983; Howes & Wu, 1990). En effet, Finkelstein et Haskins (1983) constatent que les enfants noirs et les enfants blancs font de la ségrégation raciale dès l'âge de cinq ans. Plus précisément, les enfants blancs et les enfants noirs choisissent un partenaire de jeu de la même origine ethnique que la leur. Déjà en 1961, McCandless et Hoyt obtenaient des résultats similaires entre des enfants d'origine caucasienne et des enfants d'origine orientale.

Une préférence culturelle implique nécessairement la perception d'une différence culturelle. Il nous apparaît donc important, dans un premier temps, de vérifier dans quelle mesure les enfants perçoivent une différence culturelle entre eux-mêmes et leurs pairs d'ethnie différente. Plusieurs recherches indiquent que dès l'âge de trois ans, les enfants perçoivent les différentes couleurs de la peau (Beuf, 1977; Katz, 1982; Parrillo, 1985), et que leurs réactions découlant de ces différenciations augmentent sensiblement entre l'âge de trois et cinq ans. Une étude de Derman-Sparks, Higa & Sparks (1980), portant sur les questions et les remarques formulées par les enfants d'âge préscolaire, a clairement confirmé l'intérêt de ces derniers relativement aux différences ethniques: " Pourquoi est-il blanc alors que moi je suis noir ? ... " " Je ne savais pas que les bébés pouvaient venir au monde noirs. " Selon les réponses obtenues à leurs questions, nous pensons que ces enfants peuvent développer des attitudes positives ou négatives vis-à-vis des enfants d'une autre origine ethnique, et que le fait d'être mis en contact avec d'autres cultures peut être une source d'enrichissement ou de confusion.

Développement des préjugés ethniques

D'autres recherches ont constaté que les enfants d'âge préscolaire évaluent leur groupe ethnique et les autres groupes ethniques de façon distinctive, mettant ainsi en évidence la présence des préjugés ethniques (Boulton & Smith, 1992). Le phénomène que l'on appelle préjugé implique le rejet de l'autre en tant que membre d'un groupe envers lequel on entretient des sentiments négatifs (Aboud, 1988; Aboud & Doyle, 1996b; Bigler & Liben, 1993; Bourhis & Gagnon, 1994; Bourhis, Gagnon & Moïse, 1994; Doyle & Aboud, 1993, 1995; Doyle, Aboud & Sufrategui, 1992; Smith & Cowie, 1991). À titre d'exemple, les enfants blancs perçoivent leur propre ethnie plus positivement que les autres ethnies (Aboud, 1988; Fishbein & Imai, 1993), et cette situation nuit aux comportements coopératifs (Brewer & Miller, 1984). Plusieurs

ces résultats, on ne peut plus supposer que les préjugés chez les enfants reflètent uniquement les attitudes de leurs parents ou du milieu scolaire, mais ils reflètent aussi leurs limites cognitives.

Bien que les études précédentes démontrent la présence de préjugés ethniques, il serait intéressant de savoir si le fait d'être confronté à la différence et à la ressemblance, dès son plus jeune âge, peut diminuer le risque de développer des préjugés. Dans une étude menée en Angleterre, Milner (1981, cité dans Hendrick, 1993) rapporte que l'utilisation de matériel multiethnique (livres, poupées, etc.), au niveau préscolaire, a eu un effet plutôt positif sur les préjugés des jeunes anglais à l'endroit des enfants d'immigrants indiens et pakistanais. En effet, Milner précise qu'à la fin du programme, plus de la moitié des enfants avaient développé un sentiment d'appartenance à leur groupe culturel et racial. Hendrick (1993) rapporte aussi que certaines études ont réussi à transformer les perceptions négatives des enfants d'âge préscolaire envers les individus de race noire en des attitudes plus positives et ce, à l'aide de poupées et d'autres accessoires symboliques. Il ressort de cette expérience que les enfants peuvent effectivement être amenés, à des degrés divers, à adopter une attitude plus positive envers leurs camarades de différentes ethnies. Donc, pour les enfants de la société d'accueil, nous pensons que la présence d'enfants de diverses ethnies peut être positive puisqu'elle leur permet très tôt de s'ouvrir aux autres cultures.

Par ailleurs, il est important que les éducateurs valorisent la spécificité culturelle et ethnique de chaque enfant. En fait, la reconnaissance de la diversité et des ressemblances peut aider les enfants à comprendre que ce qui est différent n'est pas nécessairement inférieur ou moins bon. Enfin, la prochaine section abordera l'importance de l'éducation interculturelle en milieu de garde.

Éducation interculturelle à la garderie

Depuis quelques années, il y a un intérêt grandissant pour les programmes d'éducation interculturelle dans les écoles primaires et secondaires. Cependant, l'éducation interculturelle en est encore à ses débuts dans les garderies. La notion d'éducation interculturelle implique que l'intégration des immigrants soit liée au respect des spécificités de chaque communauté et à l'ouverture de la culture majoritaire aux apports de ces cultures (Chancy, 1985). L'éducation interculturelle est avant tout une éducation qui valorise la diversité ethnoculturelle.

Houston (1992) précise que l'éducation interculturelle doit se manifester dans toutes les sphères d'activités de la garderie: de l'adoption des politiques à l'embauche du personnel, de l'élaboration des menus à l'utilisation des jouets, de l'habillement à l'apprentissage de la propreté. Dans son enquête réalisée en 1994, l'Office constate que moins de la moitié des garderies montréalaises ont adopté une politique relative à la diversité ethnoculturelle, et que la plupart d'entre elles ont pris des mesures pour s'adapter aux besoins de leur clientèle pluriethnique. Parmi les mesures mises de l'avant par les garderies, l'Office note que le recrutement de personnel pluriethnique, l'adaptation du matériel et des activités pédagogiques sont des pratiques courantes. Ainsi, l'Office (1994) précise que 90% des garderies ont fait l'acquisition de matériel pédagogique pluriethnique (livres, poupées, etc.), 80% ont adapté les activités pédagogiques pour y inclure des déguisements, des fêtes, des journées pluriethniques, 35% des garderies organisent des fêtes et 51% des repas associés à un groupe ethnique

en particulier. Finalement, nous pouvons résumer les éléments d'un programme d'éducation interculturelle en six points :

1. Conseil d'administration et comité de parent;
2. Communication avec les parents;
3. Élaboration d'une politique;
4. Programme d'activités et aménagement des aires de jeux (poupées, costumes, etc.);
5. Embauche du personnel;
6. Routines quotidiennes (repas, propreté, sieste, etc.).

Le milieu des garderies semble très conscient de son rôle comme agent d'intégration et de sensibilisation à la diversité ethnoculturelle. Malgré la reconnaissance et la valorisation des différences culturelles, ce programme d'éducation interculturelle est lacunaire. En effet, l'accent unique mis sur la reconnaissance des différences culturelles peut mener à la création de stéréotypes et à l'augmentation des préjugés entre les groupes ethniques (Adam, 1978). Les programmes qui favorisent les relations interethniques doivent également mettre l'accent sur les similitudes entre les groupes (Phinney & Rotheram, 1987). La mise en valeur des similitudes est aussi importante pour réduire les préjugés que la reconnaissance et la valorisation des différences ethniques (Stephan & Stephan, 1984).

Promouvoir les relations sociales positives dans les garderies

Nous pensons qu'un programme d'éducation interculturelle doit être ajusté au niveau développemental et aux intérêts de l'enfant. Afin de déterminer si l'éducation interculturelle est appropriée à la période d'âge, Caplan et Caplan (1977) précisent qu'il faut considérer le développement social de l'enfant. Ainsi, à cause de la pensée préopératoire de l'enfant d'âge préscolaire et de ses apprentissages par l'expérience, Phinney et Rotheram (1987) estiment que la meilleure approche est celle de l'expérience personnelle avec des membres des autres groupes ethniques, incluant l'apprentissage de leurs coutumes et fêtes, mais aussi des discussions concernant les différences physiques observables. A cet effet, Aboud (1988) précise qu'il serait également préférable de promouvoir l'amélioration de la flexibilité cognitive en tenant compte de la pluralité des caractéristiques individuelles par opposition aux ressemblances unidimensionnelles et aux différences d'appartenance ethnique. Pour sa part, Swadener (1988) précise que même si les enfants d'âge préscolaire sont exposés aux habitudes alimentaires, aux fêtes ou aux différentes coutumes, ce n'est pas seulement ces aspects qui sont les plus importants dans un programme interculturel. Plus précisément, la période préscolaire est importante pour aider l'enfant à se sentir en sécurité et confortable dans sa propre culture, mais aussi pour l'aider à développer une bonne estime de soi, tout en encourageant l'empathie envers les autres (Whaley & Swadener, 1990). En fait, selon Whaley et Swadener, tous les supports matériels n'ont qu'une importance accessoire dans ce processus de sensibilisation, qui doit reposer d'abord sur la qualité des relations interpersonnelles. Nous croyons que le travail de sensibilisation à l'interculturalisme devrait faciliter le processus de socialisation de l'enfant. Ainsi, il nous semble important que le programme d'éducation interculturelle favorise les contacts interethniques entre les enfants. À notre connaissance, aucune

étude ne s'est intéressée aux relations interpersonnelles à partir de la coopération entre les enfants d'âge préscolaire de diverses ethnies et ce, afin de réduire les préférences et les préjugés interethniques.

L'éducation par la coopération

La coopération est une approche originale pour le développement des relations interethniques positives. Pagé (1993b) précise, à cet égard, que l'encouragement de l'apprentissage en coopération peut favoriser l'émergence de relations interpersonnelles positives entre les élèves. La coopération en éducation se définit comme suit:

La coopération en éducation est une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à de petits groupes hétérogènes d'atteindre des buts communs en s'appuyant sur la complémentarité qui favorise une pleine participation de chacun à la tâche." (Pagé, 1993a, p.2).

Dans une perspective pluraliste, l'éducation par la coopération peut mener à l'acceptation de la diversité ethnique et culturelle (Pagé, 1993a). De plus, l'éducation par la coopération n'atténue pas l'identité sociale ou ethnique des enfants. Étant donné que cet aspect n'a pas été grandement élaboré, il nous semble important de définir l'identité personnelle et l'identité sociale. La première fait référence au concept de soi basé sur les comparaisons interpersonnelles, alors que la seconde repose sur l'appartenance à un groupe, tel le groupe ethnique par exemple (Vaughan, 1987). Ainsi, l'acceptation du pluralisme permet de considérer les gens autant selon leurs qualités personnelles que leur appartenance ethnique. Donc, tous les enfants, sans quitter leur identité ethnique, revêtent une autre identité complémentaire, celle de "petits élèves de la garderie", qui fait passer, selon Pagé (1993b), les distinctions ethniques au second plan. Il est intéressant de constater que l'éducation par la coopération suscite l'appartenance à des catégories communes (identités communes) qui englobent les appartenances distinctives des gens (Pagé, 1993a). Cet aspect nous semble important car il pourrait permettre de minimiser l'impact de l'ethnicité sur l'enfant. En effet, les enfants réalisent très tôt les problèmes associés à leur statut de minorité (Rotheram & Phinney, 1987). Finalement, cette approche de coopération met en valeur l'expérience quotidienne des jeunes appartenant à un groupe dont les membres, peu importe leurs différences, poursuivent un but commun qui est d'acquiescer la meilleure éducation possible (Pagé, 1993a). Ainsi, la coopération crée un contexte où les rapports favorables sont essentiels à l'atteinte du but commun (Pagé, 1993a).

Depuis quelques années, plusieurs études ont utilisé ces conditions, mais en favorisant surtout l'interdépendance mutuelle. Par exemple, Johnson & Johnson (1981) ont divisé une classe de quatrième année en des équipes de travail composées de quatre personnes de diverses ethnies. Les résultats démontrent que les élèves de cette classe s'engagent plus fréquemment dans des interactions interethniques. De plus, Boulton et Smith (1992) précisent que l'augmentation des contacts à partir de la coopération dans le travail d'équipe peut réduire les préjugés ethniques et augmenter la sociabilité entre les groupes ethniques. La coopération dans les équipes de travail amène donc les enfants à travailler ensemble vers un but commun et ce, peu importe leur appartenance ethnique. Cependant, Brewer et Miller (1984) nous mettent en garde en précisant que même si toutes les conditions de contact sont rencontrées, d'autres facteurs peuvent influencer la qualité des interactions interethniques. En effet, ces auteurs mentionnent

que l'histoire et l'intensité du conflit interethnique, les caractéristiques personnelles ou même les expériences antérieures entre les participants peuvent compromettre la réussite de la coopération en n'aboutissant pas à une atténuation du préjugé. De plus, ils constatent que le contact intergroupe ne produit ses effets bénéfiques que dans des situations très particulières d'interactions. A cet effet, Brewer et Miller (1984) soulèvent l'importance de se concentrer sur les interactions sociales dont l'approche est plus interpersonnelle plutôt que reliée à une tâche particulière. Ainsi, ces auteurs proposent d'instaurer des expériences de contact qui fassent surgir la coopération intergroupe tout en personnalisant et en différenciant les individus membres d'un groupe.

Une autre condition de l'hypothèse des contacts, l'égalité des statuts, peut être difficile à obtenir si l'on considère les inégalités au niveau des interactions entre les groupes ethniques (Cohen, 1984). A cet effet, l'auteur suggère que la prévention de la dominance d'un groupe par rapport à un autre, dans les équipes d'apprentissage en coopération, peut aider à équilibrer le statut académique des groupes. Pour Cohen (1994), le résultat le plus important de la coopération n'est pas tant que les enfants établissent des liens d'amitié mais qu'ils apprennent tous à se respecter les uns les autres avec leurs différences et à se compléter dans le travail d'équipe en y contribuant chacun selon ses capacités.

Malgré le fait que l'apprentissage coopératif est surtout appliqué à la clientèle scolaire multiethnique, il serait intéressant de l'intégrer au programme d'éducation interculturelle des garderies. Cependant, il faut prendre en considération que les interactions interethniques sont influencées par le niveau développemental de l'enfant. A la période préscolaire, réunir des enfants de différents groupes ethniques, dans une atmosphère positive, avec plusieurs opportunités de jeux coopératifs, fournit la base même de bonnes relations intergroupes (Phinney & Rotheram, 1987). Aussi, dans le but de favoriser les comportements sociaux positifs chez les enfants, il serait important de leur fournir des occasions de faire l'expérience de la satisfaction que procurent les gestes d'aide envers les autres, car ces situations s'avèrent d'excellents renforçateurs (Bar-Tal & Raviv, 1982). Enfin, pour les enfants d'âge préscolaire, la valorisation de l'entraide et du compromis plutôt que la compétition est une dimension importante de l'apprentissage de la coopération (Hendrick, 1993).

À la lumière de toutes les informations qui se dégagent de ces études, il ne fait aucun doute que les enfants deviennent très tôt conscients des différences ethniques et qu'ils développent une attitude plus ou moins négative concernant ces différences. Par conséquent, si nous voulons réduire les préjugés défavorables chez les jeunes, nous devons reconnaître que l'âge préscolaire est de loin le meilleur moment pour leur apprendre à valoriser l'hétérogénéité au lieu de la dénigrer. A cet effet, certains auteurs (Aboud, 1988; Doyle et al., 1992) précisent que pour réduire les préjugés chez les enfants d'âge préscolaire, il faut surtout mettre l'accent sur la différenciation émotionnelle et perceptuelle étant donné qu'ils réagissent de façon émotive et égocentrique plutôt que de façon cognitive. Par exemple, l'évaluation favorable des pratiques culturelles de la minorité peut être une expérience susceptible de promouvoir la préférence des enfants provenant de groupes minoritaires pour leur propre groupe (Doyle et al., 1992). De plus, malgré les limites cognitives des enfants d'âge préscolaire, Aboud (1988) précise que l'on peut promouvoir l'amélioration de leur

flexibilité cognitive en mettant l'accent sur la pluralité des caractéristiques individuelles plutôt que sur les ressemblances et les différences d'appartenance ethnique.

Par ailleurs, c'est durant la période d'âge préscolaire que l'enfant commence à acquérir ses habiletés sociales telles que le développement de l'empathie, l'altruisme, la valorisation de la coopération et du compromis au détriment de la compétition (Hendrick, 1993). Ainsi, nous croyons que les éducateurs peuvent accroître les habiletés sociales des enfants d'âge préscolaire en leur apprenant à partager les équipements de jeux, à travailler ensemble, à former des équipes de deux, et en mettant sur pied des jeux coopératifs visant l'entraide et la coopération plutôt que la compétition. Nous pensons que l'objectif pourrait être atteint en développant la capacité des enfants à travailler ensemble à la réalisation d'une tâche commune où tous et chacun ont les mêmes besoins et les mêmes droits. Donc, c'est au cours de cette période développementale qu'il est important de renforcer certains types de comportements sociaux pour favoriser le développement social de l'enfant. De plus, pour cerner l'influence de la proportion des groupes ethniques majoritaires et minoritaires à la garderie sur les attitudes raciales des enfants, il serait important d'examiner les préférences ethniques dans le choix du partenaire de jeu et de favoriser les interactions interethniques positives. Les éducateurs ont donc un rôle important pour aider à réduire les préjugés en arrangeant des discussions avec les pairs sur les attitudes raciales et en renforçant également les habiletés cognitives menant à la tolérance (Aboud & Doyle, 1996b; Doyle & Aboud, 1993).

Finalement, ce serait une erreur de croire que l'éducation interculturelle ne concerne que les garderies multiethniques. En effet, les garderies monoethniques ont également un rôle à jouer pour que les enfants aient la possibilité de rencontrer des enfants d'autres cultures et ce, avant leur entrée à l'école. Nous pensons que les garderies qui adoptent une approche interculturelle peuvent aider les enfants à valoriser à la fois les différences et les similitudes qui existent entre les personnes. Enfin, l'efficacité et la faisabilité de la coopération comme modalité d'enseignement du pluralisme auprès des enfants d'âge préscolaire constitue une question de recherche des plus pertinentes qui mérite d'être étudiée ultérieurement pour mieux comprendre les conséquences de telles expériences sur les enfants de groupes majoritaires et de groupes minoritaires.

Références

- Aboud, F.E. (1977). Interest in ethnic formation: A cross-cultural developmental study. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 9, 134-146.
- Aboud, F.E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Backwell.
- Aboud, F.E. & Doyle, A.B. (1995). The development of in-group pride in black Canadians. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 243-254.
- Aboud, F.E. & Doyle, A.B. (1996a). Parental and peer influences on children's racial attitudes. *International Journal of Intercultural Relation*, 20, 371-383.
- Aboud, F.E. & Doyle, A.B. (1996b). Does Talk of race foster prejudice or tolerance in children?. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 28, 161-170.
- Adam, B.D. (1978). Inferiorization and "self-esteem". *Social Psychology*, 41, 47-53.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.

Bar-Tal, D. & Raviv, A. (1982). A cognitive-learning model of helping behavior development: Possible implications and applications. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*, (pp. 199-217). New York: Academic Press.

Beauchesne, H. & Esposito, J. (1981). *Enfants de migrants*. Paris: Presses Universitaires de France.

Berry, J.W. & Annis, R. (1974). Acculturative stress: The role of ecology, culture and differentiation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5, 382-406.

Beuf, A.H. (1977). *Red children in white America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Bibeau, G., Chan-Yip, A.M., Lock, M., Rousseau, C., Sterlin, C., & Fleury, H. (1992). *La santé mentale et ses visages: Un Québec pluriethnique au quotidien*. Boucherville, QC: Gaëtan Morin.

Bigler, R. & Liben, L. (1993). A cognitive-developmental approach to racial stereotyping and reconstructive memory in Euro-American children. *Child Development*, 64, 1507-1519.

Boulton, M.J. & Smith, P.K. (1992). Ethnic preference and perceptions among Asian and white British middle school children. *Social Development*, 1, 55-66.

Bourhis, R.Y. & Gagnon, A. (1994). Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes. In R. Valleran (Ed.) *Les fondements de la psychologie sociale* (pp. 707-765). Boucherville, QC: Gaëtan Morin.

Bourhis, R.Y., Gagnon, A. & Moise, L.C. (1994). Discrimination et relations intergroupes. In R.Y. Bourhis & J.-P. Leyens (Eds.), *Stereotypes, discrimination et relations intergroupes*. (pp. 161-200). Liège: Mardaga.

Branch, C.W. & Newcombe, N. (1986). Racial attitude development among young Black children as a function of parental attitudes: a longitudinal and cross-sectional study. *Child Development*, 57, 712-721.

Brand, E.S., Ruiz, R.A. & Padilla, A.M. (1974). Ethnic preference and identification: A review. *Psychological Bulletin*, 81, 860-890.

Brewer, M. & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller & M. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 281-302). New York: Academic Press.

Caplan, F. & Caplan, T. (1977). *The first twelve months of life*. New York: Bantam Books.

Chancy, M. (1985). *L'école québécoise et les communautés culturelles, rapport du comité*. Québec: Gouvernement du Québec.

Chicaud, M.B. (1984). *Enfants sans racine*. Paris: Fleurs.

Cohen, E.G. (1984). The desegregated school: Problem in status power and interethnic climate. In N. Miller & M. Brewer (eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation*, (pp. 77-96). New York: Academic Press.

Cohen, E.G. (1994). *Le travail de groupe. Stratégies pour la classe hétérogène*. Montréal: Éditions de la Chenelière.

Corenblum, B. & Annis, R.C. (1993). Development of racial identity in minority and majority children: An affect discrepancy model. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 25, 499-521.

- Crespo, M. & Pelletier, G. (1985). Performance scolaire, intégration sociale et classes d'accueil francophones pour jeunes immigrants. Analyse diachronique d'une expérience montréalaise (1974-1983). In E. Crespo & C. Lessard (Éds.), *Éducation en milieu urbain* (pp. 185-201). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Derman-Sparks, L., Higa, C.T. & Sparks, B. (1980). Children, race, and racism: How race awareness develops. *Interracial Books for Children: Bulletin*, 11, 3-9.
- Dinello, R. (1977). *La formation en situation de transculturation*. Bruxelles: A De Broeck.
- Dorai, M. (1990). Niveau de développement intellectuel, catégorisation et production de stéréotypes ethniques chez des enfants de 8 à 10 ans. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 6, 47-59.
- Doyle, A.B. & Aboud, F.E. (1993). Social and cognitive determinants of prejudice in children. *Multicultural Education: The State of the Art National Study, Report #1*, 28-33.
- Doyle, A.B. & Aboud, F.E. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 210-229.
- Doyle, A.B., Aboud, F.E. & Sufrategui, M. (1992). Le développement des préjugés ethniques durant l'enfance. *Revue québécoise de psychologie*, 13, 63-73.
- Drolet, C. (1994). S'adapter à la diversité. *Petit à Petit*, 12(6), 8-11.
- Finkelstein, N.W. & Haskins, R. (1983). Kindergarten children prefer same-color peers. *Child Development*, 54, 502-508.
- Fishbein, H.D. & Imai, S. (1993). Preschoolers select playmates on the basis of gender and race. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 303-316.
- Hendrick, J. (1993). *L'enfant: une approche globale pour son développement*. Sainte-Foy, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Houston, M.W. (1992). Qu'est-ce qu'on mange pour déjeuner ? Élaboration de politiques et de programmes d'éducation interculturelle dans les services de garde. *L'Éducation interculturelle dans les services de garde... Pour en savoir plus*. Québec: Office des services de garde à l'enfance.
- Howes, C. & Wu, F. (1990). Peer interactions and friendships in an ethnically diverse school setting. *Child Development*, 54, 537-541.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Educational Psychology*, 73, 444-449.
- Katz, P.A. (1976). The acquisition of racial attitudes in children. In P.A. Katz (Éd.), *Towards elimination of racism* (pp. 125-154). New York: Pergamon.
- Katz, P.A. (1982). Development of children's racial awareness and intergroup attitudes. In L.G. Katz (Éd.), *Current topics in early childhood education* (pp. 17-54). New York: Teachers College Press.
- Kofkin, J.A., Katz, P.A. & Downey, E.P. (1995). Family discourse about race and the development of children's racial attitudes. Presented at the Society for Research in Child Development Meetings, Indianapolis, IN.

- Laferrière, M. & Mc Andrew, M. (1985). Éducation et minorités: les cas des enfants immigrants à Montréal. In E. Crespo & C. Lessard (Éds.), *Éducation en milieu urbain* (pp. 131-145). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Candless, B.R. & Hoyt, J.M. (1961). Sex, ethnicity and play preferences of preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 683-685.
- Ministère des Affaires Internationales, de l'Immigration et des Communautés Culturelles (1993). *Population immigrée recensée dans les régions du Québec en 1991: Recensement 1991: données ethnoculturelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère des Affaires Internationales, de l'Immigration et des Communautés Culturelles (1994). *L'immigration au Québec. Bulletin statistique annuel, Vol. 16, 1991 et 1992*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Office des services de garde à l'enfance (1994). *Enquête sur la diversité ethnoculturelle dans les services de garde en garderie et en milieu familial, et dans les agences de la région de Montréal*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Pagé, M. (1993a). *L'éducation des clientèles scolaires multiculturelles dans un contexte de coopération*. Québec: Actes du Colloque de l'Association Française d'Éducation Comparée.
- Pagé, M. (avec la collaboration de Julie Provencher & Dania Ramirez) (1993b). *Courants d'idée actuels en éducation des clientèles scolaires pluriethniques*. Collection Études et Recherches, Conseil Supérieur de l'Éducation. Québec: Gouvernement du Québec.
- Parrillo, V.N. (1985). *Strangers to these shores: Race and ethnic relations in the United States*. New York: Wiley.
- Phinney, J.S. & Rotheram, M.J. (1987). Children's ethnic socialization: Themes and implications. In J.S. Phinney & M.J. Rotheram (Éds.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and development* (pp. 274-292). California: Sage.
- Piaton, G. (1977). *Éducation et socialisation, éléments de psychosociologie de l'éducation*. Toulouse: Privat.
- Ramsey, P.G. (1991). The salience of race in young children growing up in an all-white community. *Journal of Educational Psychology*, 83, 28-34.
- Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie. Tome 1*. Montréal: Édition HMH.
- Rotheram, M.J., & Phinney, J.S. (1987). Introduction: Definitions and perspectives in the study of children's ethnic socialization. In J.S. Phinney & M.J. Rotheram (Éds.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and development* (pp. 10-28). California: Sage.
- Sabatier, C., & Berry, J. (1994). Immigration et acculturation. In R.Y. Bourhis & J.-P. Leyens (Éds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 261-291). Liège: Mardaga.
- Sabatier, C. & Durivage, F. (1987). Grandir entre deux cultures, expérience de rééducation de jeunes enfants immigrés. *Neuropsychiatrie de l'Enfance*, 35, 538-543.
- Smith, P.K., & Cowie, H. (1991). *Understanding children's development*. Oxford: Blackwell.

GIROUARD

- Stephan, W. & Stephan, C. (1984). The role of ignorance in intergroup relations. In N. Miller & M. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 229-255). New York: Academic Press.
- Swadener, E.B. (1988). Implementation of education that is multicultural in early childhood settings: A case study of two day care programs. *The Urban Review*, 20(1), 8-27.
- Vaughan, G.M. (1987). A social psychological model of ethnic identity development. In J.S. Phinney & M.J. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and development* (pp. 73-91). California: Sage.
- Williams, J.E. & Morland, J.K. (1976). *Race, color, and the young child*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Whaley, K. & Swadener, E.B. (1990). Multicultural education in infant and toddler settings. *Childhood Education*, 66(4), 238-240.