

Université de Montréal

**Interaction sociale entre les enfants d'origine asiatique
et les enfants d'origine québécoise à la garderie**

Par

Nadine Girouard

Département de psychologie

Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiæ Doctor (Ph.D.)

en psychologie

Avril, 1999

©Nadine Girouard, 1999



BF
22
U54
2000
v. 010

(Université de Lomé)

Intervention sociale chez les enfants d'origine africaine
et les enfants d'origine européenne à la Guinée

Par

Résumé Guinée

Département de psychologie
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de

Psychologie (M.A.)

en psychologie

Année 1999

Université de Lomé, 1999



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

**Interaction sociale entre les enfants d'origine asiatique
et les enfants d'origine québécoise à la garderie**

présentée par:

Nadine Girouard

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Michel Pagé, Ph.D. Université de Montréal	Président-rapporteur
Monica O'Neill-Gilbert, Ph.D. Université de Montréal	Directrice de recherche
Jean-Claude Lasry, Ph.D. Université de Montréal	Membre du jury
Marc A. Provost, Ph.D. Université du Québec à Trois-Rivières	Examineur externe

Thèse acceptée le: 6 avril 2000

A la douce mémoire de ma mère

Gisèle Campeau

Avant-Propos

La présente thèse de doctorat est composée de trois articles scientifiques révisés préalablement par un comité de lecture. Par ailleurs, cette approche a été autorisée formellement par le vice-doyen de la Faculté des études supérieures, Monsieur Fernand Roberge.

L'auteur de cette thèse est également l'auteur principale de ces trois articles. Deux manuscrits comprennent une revue des écrits scientifiques structurée autour de la problématique étudiée, une description de la méthodologie, une présentation des résultats et une discussion de ces derniers. Le dernier manuscrit est une revue critique de la documentation portant sur le processus de socialisation et l'éducation interculturelle des enfants d'âge préscolaire à la garderie. Au moment de l'acceptation de cette thèse, le premier et le deuxième article ont été soumis à deux revues scientifiques différentes. En ce qui concerne le troisième article, celui-ci est présentement publié.

Le premier article s'intitulant "Ethnic differences in social initiations and social responses of preschoolers in same-ethnic and cross-ethnic dyads" a été soumis à la Revue Child Development, 1998. Le deuxième article intitulé "Ethnic differences in social interchange patterns of preschoolers in same-ethnic and cross-ethnic dyads" a été soumis à la Revue Social Development, 1999. Enfin, le troisième article intitulé "Processus de socialisation et éducation interculturelle des enfants d'âge préscolaire à la garderie" est publié par la Revue Science et Comportement, 26, 93-106, 1998.

Cette thèse offre d'abord un court sommaire présentant l'ensemble du programme de recherche, suivi par une introduction situant les assises théoriques sur lesquelles sont basés les objectifs de recherche proposés dans cette étude. Les trois articles scientifiques sont ensuite présentés dans leur intégralité. Cette thèse expose en terminant une discussion critique sur le plan théorique des résultats obtenus.

Sommaire

Les études interculturelles portant sur l'interaction sociale entre les pairs, sont une importante source d'information concernant le comportement social de l'enfant. Jusqu'à récemment, les chercheurs nord-américains s'intéressant aux enfants de diverses ethnies, ont surtout étudié l'interaction sociale entre les enfants afro-américains et les enfants euro-américains. A notre connaissance, très peu d'études ont inclus dans leurs échantillons des enfants d'origine asiatique. Par ailleurs, plusieurs auteurs démontrent que la qualité et la quantité de l'interaction sociale enfant-enfant sont influencées par le comportement social et les caractéristiques personnelles du compagnon de jeu. Ainsi, la présente thèse a pour objectif d'examiner l'influence de l'ethnie, du sexe de l'enfant et de l'ethnie du partenaire de jeu sur les interactions sociales entre les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise à la garderie.

L'étude est basée sur un plan expérimental transversal. L'échantillon comprend 60 enfants âgés entre trois et cinq ans, soit, 30 enfants d'origine asiatique (A) (14 filles et 16 garçons) et 30 enfants d'origine québécoise (Q) (14 filles et 16 garçons). Les enfants sont observés et filmés à la garderie, à deux reprises, soit une fois en dyade monoethnique (A avec A et Q avec Q) et une fois en dyade biethnique (A avec Q). Un inventaire comportemental inspiré des écrits sur le sujet permet d'observer la fréquence des ouvertures sociales (coopérative et conflictuelle) ainsi que les réponses (positive et négative) émises par chaque enfant envers son partenaire de jeu. De plus, le nombre de tours pris par chaque membre des dyades ainsi que la nature du contenu des enchaînements sociaux ont été analysés.

Dans l'ensemble, les résultats de l'étude sur l'ouverture sociale et des réponses sociales démontrent que les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise ne diffèrent pas quant au nombre de comportements coopératifs initiés. Cependant, ils diffèrent quant à la nature de ces comportements coopératifs. En effet, en dyades monoethniques, les filles d'origine asiatique utilisent plus de comportements non-verbaux et moins de comportements verbaux pour débiter une interaction sociale.

Par ailleurs, les garçons d'origine asiatique émettent plus d'ouvertures conflictuelles que les garçons d'origine québécoise. En réponse à une ouverture coopérative, les garçons d'origine asiatique répondent plus positivement que les garçons d'origine québécoise et ce, indépendamment de l'ethnie du partenaire de jeu. Par contre, en réponse à une ouverture conflictuelle, les garçons d'origine asiatique, en dyades monoethniques, émettent plus de réponses de contre-attaques alors que les filles d'origine asiatique en émettent plus en dyades biethniques.

En ce qui concerne les résultats de l'étude sur les échanges sociaux, on constate que les enfants d'origine québécoise, lorsqu'ils sont avec un partenaire de la même origine ethnique, passent plus de temps en interaction sociale que les dyades biethniques. De plus, le nombre de tours par échange est plus court lorsque les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise sont en dyades biethniques. Par ailleurs, certaines différences sont observées dans le contenu des échanges sociaux. Au cours d'un échange coopératif, les enfants d'origine québécoise, en dyades monoethniques, introduisent plus souvent un nouveau thème que les enfants d'origine asiatique et que les dyades biethniques. Par ailleurs, lorsqu'ils sont en dyades monoethniques, les enfants d'origine asiatique font des jeux plus affiliatifs que les enfants d'origine québécoise. De plus, lors des échanges conflictuels, les enfants d'origine asiatique, en dyades monoethniques, ont plus de batailles d'objets que les enfants d'origine québécoise. Finalement, les résultats de cet article permettent de démontrer que l'interaction sociale est influencée par l'ethnicité de l'enfant mais aussi, par l'ethnicité du partenaire de jeu.

Enfin, cette thèse tente également de souligner 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. 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.

En conclusion, les résultats observés dans cette étude permettent d'obtenir des renseignements au sujet du comportement social de l'enfant en situation d'interaction avec un partenaire de la même origine ethnique et avec un partenaire d'une autre origine ethnique.

Table des matières

Avant-Propos	Avant-propos, p. iv
Sommaire	Sommaire, p. v
Liste des tableaux	Liste des tableaux, p. ix
Remerciements	Remerciements, p. xii
Introduction	Introduction, p. 1
Premier article	Ethnic differences in social initiations, p. 14
Deuxième article	Ethnic differences in social interchanges, p. 52
Troisième article	Socialisation et éducation interculturelle, p. 85
Discussion	Discussion, p. 110
Références	Références, p. 120
Appendice A	Appendice A, p. 127
Appendice B	Appendice B, p. 137
Appendice C	Appendice C, p. 155

Liste des tableaux

Article 1	Ethnic differences in social initiations and social responses of preschoolers in same-ethnic and cross-ethnic dyads.
Tableau 1	Percentages of social interactions for Asian Canadian and French Canadian preschoolers during a 12-min interaction p. 47
Tableau 2	Mean Percentages and Standard Deviations describing Asian Canadian and French Canadian initiations with Asian Canadian and French Canadian partners p. 48
Tableau 3	Percentages of cooperative initiations made by Asian Canadian and French Canadian girls to Asian Canadian and French Canadian partners p. 49
Tableau 4	Percentages of conflict initiations made by Asian Canadian and French Canadian boys to Asian Canadian and French Canadian partners p. 50
Tableau 5	Mean Percentages and Standard Deviations describing Asian Canadian and French Canadian children's responses with Asian Canadian and French Canadian partners p. 51
Article 2	Ethnic differences in social interchange patterns of preschoolers in same-ethnic and cross-ethnic dyads.
Tableau 1	Mean and Standard Deviations of structural features of social interchange as a function of Dyad p. 81
Tableau 2	Mean and Standard Deviations describing the content of peer social interchange as a function of Dyad p. 82
Tableau 3	Transitional probabilities with which affiliative play was followed by a social behavior p. 83
Tableau 4	Transitional probabilities with which object conflict was followed by a social behavior p. 84

Appendice B Résultats individuels.

Tableau 1	Nombre de comportements coopératifs initiés par les filles d'origine québécoise (Q) pour chacune des catégories de comportements coopératifs	p. 139
Tableau 2	Nombre de comportements coopératifs initiés par les filles d'origine asiatique (A) pour chacune des catégories de comportements coopératifs	p.140
Tableau 3	Nombre de comportements coopératifs initiés par les garçons d'origine québécoise (Q) pour chacune des catégories de comportements coopératifs	p.141
Tableau 4	Nombre de comportements coopératifs initiés par les garçons d'origine asiatique (A) pour chacune des catégories de comportements coopératifs	p. 142
Tableau 5	Nombre de comportements initiés par les filles d'origine québécoise (Q) pour chacune des catégories de comportements coopératifs et conflictuels	p.143
Tableau 6	Nombre de comportements initiés par les filles d'origine asiatique (A) pour chacune des catégories de comportements coopératifs et conflictuels	p. 144
Tableau 7	Nombre de comportements initiés par les garçons d'origine québécoise (Q) pour chacune des catégories de comportements coopératifs et conflictuels	p. 145
Tableau 8	Nombre de comportements initiés par les garçons d'origine asiatique (A) pour chacune des catégories de comportements coopératifs et conflictuels	p. 146
Tableau 9	Nombre de réponses émises par les filles d'origine québécoise (Q) suite aux comportements coopératifs et conflictuels	p. 147
Tableau 10	Nombre de réponses émises par les filles d'origine asiatique (A) suite aux comportements coopératifs et conflictuels	p. 148
Tableau 11	Nombre de réponses émises par les garçons d'origine québécoise (Q) suite aux comportements coopératifs et conflictuels	p. 149
Tableau 12	Nombre de réponses émises par les garçons d'origine asiatique (A) suite aux comportements coopératifs et conflictuels	p. 150
Tableau 13	Nombre de tours pris et d'actions faites par les dyades monoethniques québécoises pour chaque catégorie d'enchaînement social ainsi que la durée des enchaînements moyen et long	p. 151
Tableau 14	Nombre de tours pris et d'actions faites par les dyades monoethniques asiatiques pour chaque catégorie d'enchaînement social ainsi que la durée des enchaînements moyen et long	p. 152

Tableau 15	Nombre de tours pris et d'actions faites par les dyades biethniques masculines pour chaque catégorie d'enchaînement social ainsi que la durée des enchaînements moyen et long p. 153
Tableau 16	Nombre de tours pris et d'actions faites par les dyades biethniques féminines pour chaque catégorie d'enchaînement social ainsi que la durée des enchaînements moyen et long p. 154
Tableau 17	Enchaînement des comportement sociaux suite aux comportements coopératifs et bataille d'objets par les dyades monoethniques et biethniques p. 155

Remerciements

Je désire exprimer ma profonde reconnaissance à ma directrice, Madame Monica O'Neill-Gilbert, Ph.D., professeure adjointe au département de psychologie de l'Université de Montréal, pour sa confiance, son encadrement, ses précieux conseils ainsi que pour la disponibilité constante qu'elle a su manifester tout au long de ce projet.

Je voudrais de plus exprimer ma reconnaissance à tous les enfants et à tout le personnel des garderies qui ont participé à cette recherche: Garderie Château de Rêves, Garderie de mon Coeur, Garderie Crocus, Garderie Lafontaine, Garderie Papillon et Garderie Patapouf. Un immense merci car sans leur précieuse collaboration, il n'y aurait pas eu de recherche.

Comment remercier assez mes amies, Dale, Diane, Jenny, Julie, Maryna, Natacha et Sharon, et les membres de ma famille, Rodrigue, Papa, Oly, Marie-France, Marie-Claude, Martin et Pierre-Olivier qui m'ont continuellement encouragée dans cette démarche longue et fastidieuse. Merci à tous d'avoir été là, soit pour m'encourager, ou bien pour lire, relire, corriger et aussi, pour entendre mes états d'âme concernant la rédaction !!!!

Enfin, une pensée très spéciale pour ma mère, Gisèle Campeau, qui est décédée subitement en mai 1998. Je te remercie de m'avoir toujours encouragée, soutenue dans mes études et aussi, d'avoir été mon ministre des finances durant toutes mes années d'étude. Merci pour tout ce que tu as fait pour moi.

Introduction

Introduction

Depuis plusieurs années, l'interaction sociale chez les enfants d'âge préscolaire est un sujet d'étude très important pour comprendre le rôle qu'elle peut avoir sur le développement social des enfants. Certains auteurs (Guralnick, 1986; Hartup, 1983; Rubin, 1998) précisent que l'interaction sociale est influencée par les caractéristiques du partenaire de jeu. Considérant l'effet que peuvent avoir ces caractéristiques personnelles, les études interculturelles portant sur l'interaction sociale entre les pairs de différentes origines ethniques peuvent être une importante source d'information concernant le comportement social des enfants. Par ailleurs, un relevé de la documentation démontre que les chercheurs nord-américains, qui s'intéressent aux enfants de diverses ethnies, ont surtout étudié l'interaction sociale entre les enfants afro-américains et euro-américains. A notre connaissance, très peu d'études ont inclus dans leur échantillon des enfants d'origine asiatique.

La société québécoise d'aujourd'hui, spécialement en milieu urbain, est composée de plusieurs groupes ethniques. A l'heure actuelle, l'Asie est la principale source d'immigration pour le Québec. En effet, le Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration du Québec (MRCI) (1997) précise que 43% (66 728 personnes) des immigrants admis au Québec, pour la période 1993-1997, sont nés dans un pays d'Asie. Pour la période 1994-1997, le MRCI dénombre 6274 personnes provenant de la Chine et 6450 provenant de Hong Kong, Taiwan et du Vietnam. De plus, 82% de la population immigrée est concentrée dans la région de Montréal (MRCI, 1997). Face à un tel mouvement d'immigration en provenance de l'Asie et de concentration dans la région montréalaise, nous croyons que les garderies se trouvent enrichies d'enfants d'origines culturelles diverses, particulièrement d'origine asiatique. A cet effet, Labrosse (1991) révèle que 85% des garderies montréalaises accueillent au moins un enfant issu d'une famille d'immigrants.

Dans cette perspective, le présent projet de recherche a pour objectif de dégager les différences comportementales au niveau de l'interaction sociale entre les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise âgés de trois à cinq ans. Plus précisément, considérant l'importance de l'interaction sociale sur le développement social de l'enfant ainsi que l'importance des relations interethniques, le présent travail de thèse vise à approfondir nos connaissances concernant la nature même de l'interaction sociale entre les enfants provenant d'origine ethnique différente. En guise de préliminaire, nous présenterons les principaux objectifs de la thèse et nous élaborerons également sur la taxonomie comportementale utilisée pour le codage des différents comportements observés durant l'interaction sociale. Ce prélude servira à faciliter la lecture des articles qui constituent le corps du présent ouvrage.

Interaction sociale dans une perspective interculturelle

Voyons d'abord l'importance de l'interaction sociale dans une perspective interculturelle. Depuis quelques années, certains auteurs (Hartup, 1983; Mueller & Vandell, 1979; Rubin, 1990) soulèvent que les études interculturelles sont manquantes au niveau du développement social de l'enfant. Pourtant, ces études sont nécessaires à la compréhension du développement social de l'enfant puisque ce dernier est influencé par la culture dans laquelle il grandit (Super, 1981; Whiting, 1986). Selon Rotheram et Phinney (1987) et Whiting (1986), l'enfant est socialisé en fonction de sa culture d'appartenance, ce qui inclut les croyances, les valeurs, les attitudes, les normes comportementales et les pratiques éducatives parentales. En effet, la documentation portant sur les études interculturelles précise que les croyances et les pratiques éducatives utilisées par les parents, sont des composantes culturelles importantes pouvant influencer le développement de l'enfant (Super & Harkness, 1986; Whiting & Edwards, 1988).

Ces différentes études soulèvent donc l'influence que peuvent avoir les valeurs culturelles au niveau du comportement social de l'enfant. En fait, l'interprétation des comportements sociaux peut être

influencée par les valeurs culturelles (Gresham, 1986; Rubin, 1990; Steinberg & Hall, 1981). Ainsi, les comportements sociaux peuvent être interprétés positivement par une ethnie et négativement par une autre. Par exemple, dans différentes cultures, on peut expliquer à l'enfant pourquoi une réponse donnée suite à une agression peut être inacceptable; et dans certaines cultures, la discipline physique peut être acceptée comme norme; alors que dans d'autres cultures, l'agression peut être simplement ignorée ou même renforcée (Segall, Dasen, Berry, & Poortinga, 1990).

Par ailleurs, un autre exemple où la culture d'appartenance peut influencer l'interprétation de certains comportements, est celui concernant les comportements d'inhibitions. Les études descriptives représentent l'enfant asiatique comme étant non-agressif (Sue et al., 1981), coopératif (Gentry, 1981; Sue et al., 1981), passif (Gracia-Coll, 1990; Ho, 1986; Sue, Ino, & Sue, 1983), et inhibé dans l'expression des émotions et des comportements sociaux (Ho, 1986; Ho & Kang, 1984; Sue et al., 1981; Sue & Wagner, 1973; Tseng & Hsu, 1969-70). Dans la philosophie de Confucius et du Taoïsme, l'inhibition est considérée comme un indice de maturité, d'accomplissement représentant le niveau le plus élevé dans le développement de l'humain (Chan & Eysenck, 1981 cités dans Chen, Rubin, & Sun, 1992; Feng, 1962; Gong, 1984; King & Bond, 1985). En fait, l'inhibition des comportements sociaux est considérée plus acceptable chez les asiatiques que chez les nord-américains (Chen, Rubin, & B. Li, 1995; Chen, Rubin, & Z. Li, 1995; Chen, Hastings, Rubin, Cen, Chen, & Stewart, 1998; Chen et al. 1992; Rubin, 1998). Plus précisément, les enfants inhibés sont perçus comme étant socialement compétents et développant des relations positives avec leurs pairs (Chen et al., 1995; Chen et al., 1992). Ainsi, la plupart de ces comportements sont construits à partir des valeurs culturelles transmises par les parents. En fait, dans n'importe laquelle des cultures, les enfants sont "construits" selon l'environnement physique et social dans lequel ils vivent, et qui est lui-même régié par des coutumes et les pratiques éducatives basées sur le système de croyance propre à la culture (Harkness & Super, 1995).

Selon Ramsey (1987), les enfants apprennent très tôt les nuances de l'interaction sociale qui diffèrent entre les groupes ethniques. Plus précisément, l'usage du langage corporel, le rythme de la conversation et l'acceptation de l'ouverture sociale sont des dimensions qui varient entre les différents groupes ethniques (Longstreet, 1978). En fait, les enfants développent des attentes concernant la façon dont les membres de son groupe ethnique interagissent et également, comment l'autre groupe va réagir ou interagir dans certaines situations (Ramsey, 1987). Par ailleurs, les enfants provenant d'un groupe minoritaire doivent développer une compétence biculturelle qui leur permet d'acquérir les habiletés sociales pour interagir autant dans la culture du groupe majoritaire que dans leur propre groupe (Cross, 1987; Vaughan, 1987). Plus précisément, les enfants vivant dans une société pluraliste doivent être "biculturels" ou même "multiculturels", afin d'acquérir les normes, les attitudes, et comportements de son propre groupe et ceux des autres groupes culturels. Bien que le concept de biculturalisme s'applique davantage au groupe minoritaire, ce concept peut également s'étendre au groupe majoritaire qui a un contact avec le groupe minoritaire (Rotheram & Phinney, 1987). Par exemple, les enfants noirs et hispaniques fréquentant la même école peuvent développer une compétence biculturelle. Selon Rotheram et Phinney (1987), le terme compétence biculturelle fait référence à la capacité de fonctionner dans deux cultures différentes en utilisant distinctement les valeurs et les attitudes des deux cultures en question. Ainsi, les enfants qui grandissent dans une société pluraliste semblent démontrer une plus grande flexibilité, un style cognitif plus flexible, une adaptabilité et un sens créatif plus développés (Rotheram & Phinney, 1987).

Par ailleurs, selon Rubin (1998), les interactions sociales entre les pairs varient en fonction des caractéristiques du partenaire et de l'initiation sociale ainsi que des réponses sociales. En effet, certaines caractéristiques du compagnon de jeu, telles que le sexe, l'âge et l'ethnie peuvent également influencer l'établissement d'une interaction sociale avec un pair (Guralnick, 1986; Hartup, 1983). A ce sujet, plusieurs études démontrent que les enfants d'âge préscolaire préfèrent établir une interaction sociale

avec un pair de la même ethnie que la leur (Finkelstein & Haskins, 1983; Fishbein & Imai, 1993; Howes & Wu, 1990; Lederberg, Chapin, Rosenblatt, & Vandell, 1986; McCandless & Hoyt, 1961; Singleton & Asher, 1984). La préférence ethnique est donc un autre aspect pouvant influencer l'établissement d'une interaction sociale étant donné 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 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, mais entre des enfants blancs et des enfants d'origine orientale. Bien que ces recherches observent que l'établissement de l'interaction sociale est influencée par l'ethnie du partenaire de jeu, elles ne donnent aucune information concernant les stratégies d'ouverture utilisées par les enfants pour débiter une interaction sociale, soit avec un partenaire de la même ethnie ou d'une autre ethnie, ni les réponses données par le partenaire.

Bien qu'il semble que les valeurs culturelles influencent l'interprétation des comportements sociaux et l'acceptation de l'ouverture sociale, il n'existe aucune information concernant les stratégies que les enfants d'origine asiatique utilisent pour débiter une interaction sociale avec un pair. De plus, très peu d'étude interculturelle n'a porté une attention spéciale aux interactions biethniques. Considérant alors que l'ethnie du partenaire de jeu peut influencer l'établissement d'une interaction sociale, nous pouvons poser les questions suivantes: Est-ce qu'il y aura une différence dans la nature de l'ouverture sociale entre les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise selon l'ethnie du partenaire de jeu ? Est-ce que la nature des réponses données à ces ouvertures sera différente selon l'ethnie du partenaire de jeu?

Ainsi, le premier objectif de la présente thèse est donc d'examiner la nature de l'ouverture sociale ainsi que la nature de la réponse sociale entre les enfants d'origine asiatique et d'origine québécoise lorsqu'ils interagissent avec un enfant d'origine asiatique ou d'origine québécoise. Ce premier objectif

constitue l'essentiel du premier article, soumis en décembre 1998 à la revue Child Development.

Enchaînement social lors d'une interaction sociale

Certains auteurs mentionnent que la nature de l'ouverture sociale peut déterminer si l'interaction sociale entre les enfants va se poursuivre ou non (Quay & Jarrett, 1986, 1989). Donc, afin de savoir ce qui se passe au-delà de l'ouverture sociale, le deuxième intérêt de cette recherche porte sur la nature de l'interaction sociale entre les enfants d'âge préscolaire lorsque celle-ci se poursuit. Ainsi, les deux autres objectifs de la thèse sont d'examiner les différences au niveau de la quantité et de la nature des enchaînements sociaux et d'analyser le contenu qualitatif de l'enchaînement social entre les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise lorsqu'ils interagissent avec un partenaire d'origine asiatique ou d'origine québécoise. Ce travail de recherche est au centre de l'article deux, soumis en mai 1999 à la revue Social Development. Cet article, bien qu'étroitement relié au premier, permet d'approfondir nos connaissances concernant le contenu même de l'interaction sociale entre les enfants. En fait, la majorité des auteurs s'intéressant à l'interaction sociale entre les enfants d'âge préscolaire ont surtout porté leur attention sur la première dimension de l'interaction sociale soit, l'initiation sociale. Ainsi, ce deuxième article permet d'avoir un portrait plus complet de l'interaction sociale, c'est-à-dire savoir ce qui se passe au-delà de l'initiation sociale, de connaître la nature et la dynamique même des échanges entre les enfants.

L'interaction sociale entre les enfants asiatiques et les enfants nord-américains a suscité l'intérêt d'un petit nombre de chercheurs. En effet, Navon et Ramsey (1989) étudient l'interaction sociale, à partir des comportements reliés à la possession et à l'échange d'objets, dans un groupe de 20 enfants américains et un groupe de 60 enfants d'âge préscolaire en Chine. Les résultats démontrent que les enfants américains réagissent d'une façon plus défensive à la prise d'objets que les enfants chinois. Les disputes reliées à la possession d'objets sont plus agressives chez les enfants américains tandis que les

enfants chinois redistribuent le matériel entre les partenaires. Dans la même veine, Orlick, Zhou et Partington (1990) effectuent des observations systématiques sur des enfants de cinq ans en Chine et des enfants canadiens du même âge. Ces auteurs constatent qu'en Chine, 85% des comportements sont coopératifs alors qu'au Canada, 78% des comportements sont conflictuels lors d'une interaction sociale.

Malgré le fait que ces études interculturelles trouvent peu de comportements conflictuels et plus de comportements coopératifs chez les enfants asiatiques comparativement aux enfants nord-américains, l'information disponible demeure très limitée concernant la nature même de l'interaction sociale entre les pairs. En fait, il est encore difficile de savoir ce qui se passe entre les enfants asiatiques lorsque l'interaction sociale se poursuit. Que se passe-t-il entre les enfants d'origine asiatique après l'ouverture sociale? Est-ce que les enfants d'origine asiatique vont démontrer autant de comportements coopératifs et aussi peu de comportements conflictuels lors d'une interaction sociale lorsqu'ils fréquentent la même garderie que les enfants nord-américains ?

Hartup (1983) mentionne que parmi les chercheurs qui ont étudié les interactions interculturelles, très peu d'entre eux ont porté une attention spéciale aux interactions inter-ethniques ou biethniques. Ainsi, suite à ce manque d'information, notre intérêt a été alimenté puisqu'aucune recherche n'a étudié l'influence que peut avoir l'ethnie du partenaire de jeu sur la quantité d'enchaînements sociaux entre les enfants d'âge préscolaire. Cette situation mène à deux questions: Est-ce qu'il y aura plus d'enchaînements sociaux lorsque les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise seront en interaction avec un partenaire de la même ethnie? Quelle quantité d'enchaînements sociaux y aura-t-il lorsque les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise seront en interaction biethnique?

De plus, d'autres études démontrent que certaines caractéristiques du partenaire, telles que l'âge et le sexe, peuvent influencer le contenu qualitatif de l'enchaînement social (Lafrenière, Strayer & Gauthier, 1989; Legault & Strayer, 1991). Néanmoins, personne, à notre connaissance, n'a étudié l'influence que peut avoir l'ethnie du partenaire de jeu sur le contenu qualitatif de l'enchaînement social.

Quelle sera la nature des comportements sociaux lors de l'enchaînement social entre les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise lorsqu'ils sont dans un contexte biethnique? Est-ce que les enfants d'origine asiatique vont manifester des comportements d'agressivité lors d'un enchaînement social avec un partenaire d'origine québécoise? Est-ce que les enfants d'origine québécoise vont également manifester des comportements d'agressivité lors d'un enchaînement social avec un partenaire d'origine asiatique? Finalement, le deuxième article nous permet d'explorer la nature et la dynamique de l'interaction sociale entre les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise.

Taxonomie comportementale

Au fil des recherches sur l'interaction sociale des enfants, plusieurs auteurs ont contribué à l'élaboration de répertoires comportementaux sans, toutefois, avoir proposé des groupements fonctionnels basés sur des analyses empiriques rigoureuses. En fait, se sont surtout les tenants de l'approche éthologique qui ont proposé les premières classifications comportementales des enfants (voir Blurton-Jones (1972); Mc Grew (1972)). Les descriptions comportementales détaillées de Blurton-Jones (1972) ont surtout permis d'élaborer de longues taxonomies basées sur tous les schèmes moteurs observés. Cependant, ces taxonomies morphologiques n'offrent pas de bases empiriques pour permettre un regroupement fonctionnel pertinent et ne tiennent pas compte du contexte social dans lequel les gestes sont exprimés. Pour sa part, Mc Grew (1972) s'est interrogé sur l'utilité fonctionnelle des comportements qu'il a observé et sur l'intérêt qu'il y aurait à regrouper certaines activités sur cette base. Cependant les regroupements qu'il a proposés sont restés centrés sur les schèmes d'action et ne reflètent pas ses préoccupations conceptuelles. Dans cette même lignée des conceptions éthologiques, les travaux de Strayer ont davantage mis l'accent sur le concept d'ajustement social. C'est dans le contexte d'interactions sociales que l'enfant doit construire, élaborer, évaluer, et ajuster ses propres stratégies selon un style personnel qui caractérise chaque enfant. Strayer (1980) a proposé une taxonomie établie

sur deux classes d'activités sociales chez les jeunes enfants. Certains gestes sociaux auraient pour fonction d'entraîner la séparation des partenaires sociaux (fonction d'agonisme ou conflictuelle) et d'autres favoriseraient la poursuite de la participation sociale (fonction affiliative ou coopérative).

Comme notre recherche est basée sur l'observation du comportement, le choix des catégories comportementales servant à exprimer la qualité des rapports entre les partenaires est très important. Selon Beaugrand (1988), l'observation directe du comportement se définit comme entraînant la production d'observation du comportement, sans l'aide d'instruments traduisant de manière physique les événements. Prise dans ce sens, l'observation directe est non instrumentale. En fait, l'observation directe du comportement ne consiste pas seulement à reconnaître le comportement lorsqu'il se produit, mais aussi à le classer. Cependant, dans le domaine des interactions sociales entre les enfants, les classifications comportementales varient beaucoup d'un chercheur à l'autre: comportements affiliatifs, comportements positifs, comportements coopératifs, comportements verbaux, etc. Pour notre part, nous avons décidé de conserver un large éventail de comportements, du moment qu'ils sont dirigés vers un partenaire social.

L'inventaire comportemental de l'interaction sociale utilisé dans cette recherche est largement inspiré des travaux de Strayer (1980). Bien que cet inventaire de comportements et les définitions de l'auteur soient bien détaillées, nous avons cru bon, après avoir consulté différentes études, d'y ajouter des comportements observés par d'autres auteurs (Navon & Ramsey 1989; Orlick, Zhou, & Partington, 1990; Tremblay, Strain, Hendrickson, & Shores, 1980). Afin de ne créer aucune équivoque au niveau des définitions des comportements, nous en avons modifiées quelques-unes en vue de les rendre plus opérationnelles et nos ajouts sont soulignés (voir page 46 du premier article et page 80 du deuxième article concernant l'inventaire comportemental). Par ailleurs, le taux de fidélité inter-juge obtenu par ces auteurs varient entre 85% et 92%, ce qui est un niveau acceptable pour assurer la fidélité et la constance de l'instrument de mesure. Donc, cet inventaire permet d'observer les unités comportementales

des deux enfants, tant ceux qu'ils émettent que ceux qu'ils reçoivent. Deux catégories globales ont pour caractéristique d'être dirigé vers le pair: la première catégorie regroupe les comportements coopératifs et la seconde correspond aux comportements conflictuels. Deux autres catégories globales mettent l'accent sur les réponses données au comportement dirigé soit: les réponses données aux comportements coopératifs et celles données aux comportements conflictuels. Finalement, cet inventaire comportemental a été utilisé pour les mesures de l'ouverture sociale (voir article 1, page 46) ainsi que pour le contenu qualitatif de l'enchaînement social (voir article 2, page 80).

Finalement, le troisième article de cette thèse, publié dans la revue Science et Comportement en 1998, est un article théorique soulignant 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. Par ailleurs, le milieu de garderie est un milieu important pour les enfants car c'est souvent leur premier lieu de rencontre avec les pairs et aussi, leur première interaction sociale. L'importance du processus de socialisation de l'enfant de famille immigrante est abordée ainsi que l'importance d'élaborer un programme d'éducation interculturelle à la garderie. En fait, 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.

En conclusion, les différents résultats de cette recherche permettront d'obtenir des renseignements au sujet du comportement social de l'enfant lorsqu'il interagit soit avec un pair de la même origine ethnique ou avec un pair d'une autre origine ethnique. Enfin, les résultats peuvent également aider les intervenants à comprendre et à prendre en considération les différences comportementales pouvant exister entre les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise.

Donc, c'est au cours de cette période développementale qu'il semble important de renforcer certains types de comportements sociaux pour favoriser le développement social de l'enfant. De plus, afin de pouvoir cerner l'influence de la proportion des groupes ethniques majoritaires et minoritaires à la garderie sur les interactions sociales des enfants, il semble également important d'examiner les préférences ethniques dans le choix du partenaire de jeu et de favoriser les interactions interethniques positives.

Présentation des articles scientifiques

Chapitre 1

Premier article

**Ethnic differences in social initiations and social responses
of preschoolers in same-ethnic and cross-ethnic dyads**

Running Head: ETHNIC DIFFERENCES IN SOCIAL INITIATIONS

Ethnic differences in social initiations and social responses
of preschoolers in same-ethnic and cross-ethnic dyads

Nadine Girouard¹ and Monica O'Neill-Gilbert

Université de Montréal

Département de psychologie

Key Words: interethnic interaction, preschoolers, initiation-response, social interaction, dyads

1

This report is based on a dissertation submitted to the University of Montréal in partial fulfillment of the requirements for the Ph.D. degree. The authors thank Dale M. Stack and Sharon L. Arnold for their comprehensive review. We extend our appreciation to the children and Staff of the daycare who actively participated in this research. Requests for reprints should be sent to Nadine Girouard, [REDACTED]
[REDACTED] E-mail: [REDACTED]

Ethnic differences in social initiations and social responses
of preschoolers in same-ethnic and cross-ethnic dyads

Abstract

Dyadic free play interactions of 60 children (30 Asian Canadian and 30 French Canadian) who attended the same daycare were videotaped on 2 occasions, once with a Asian Canadian partner and once with a French Canadian partner. Each 12-min play session was analyzed in terms of the children's initiations and response strategies. Results indicated that Asian Canadian and French Canadian children did not differ in the overall number of cooperative initiations that they made, regardless of whether they were paired with a same- or cross-ethnic play partner. In same-ethnic dyads, Asian Canadian girls made more nonverbal initiations and talked less than French Canadian girls. Regardless of the ethnicity of their play partners, Asian Canadian boys initiated more conflict behaviors than French Canadian boys. Moreover, in same-ethnic dyads, Asian Canadian children initiated more conflict behaviors than French Canadian children. However, with a cross-ethnic play partner, Asian Canadian boys engaged in a greater percentage of object conflict than French Canadian boys. With respect to the responses to cooperative initiations, Asian Canadian boys were more likely to make positive responses to their play partners in same- and cross-ethnic dyads. However, Asian Canadian children used more counter-attack responses following conflict initiations emitted by same- and cross-ethnic play partners. The results provide evidence that in a familiar setting, peer interactions are influenced by the ethnicity and the sex of the initiator for two specific types of interaction (cooperative and conflict).

Social Interaction Between Preschoolers

Many authors consider that peer social interaction has a major impact on children's social development (Eckerman, Whatley, & Kutz, 1975; Hatch, 1987; Ladd, 1988; Lewis & Rosenblum, 1975, 1977; Lieberman, 1977; Mueller & Brenner, 1977; Quay & Jarrett, 1986, 1989; Rubin, 1980, 1982, 1990; Shugar & Bokus, 1986; Urberg & Kaplan, 1989; Vespo, 1991). Moreover, peer interaction offers unique opportunities for practicing social skills and developing interactive competence (Hatch, 1987). One of these social skills is the ability to establish a social interaction with peers. This entry behavior is very important because the successful initiation is a prerequisite for further social interaction (Putallaz & Wasserman, 1990; Ramsey & Lasquade, 1996). It is clearly a crucial task for children to master and a natural starting point from which to begin the examination of social interaction in depth.

Moreover, the way that social behaviors are interpreted by a partner can be influenced by cultural factors (Gresham, 1986; Rubin, 1990; Steinberg & Hall, 1981), in that they can be interpreted positively by one ethnic group and negatively by another. According to Ramsey (1987), children learn the subtleties of social interactions between different ethnic groups quickly. More precisely, body language, rhythm of conversation, and social initiations based on rules, vary among different ethnic groups (Longstreet, 1978). The purpose of the present study was to extend the understanding of the effects of the ethnicity on peers interaction through observations of same- and cross-ethnic dyads.

Social Initiations Between Preschoolers

Social interaction is a process of reciprocity between two partners, one of whom makes a social overture to the other who, in turn, responds with a gesture of his/her own (Cairns, 1979; Charlesworth & Hartup, 1967; Guralnick, 1986; Guralnick & Groom, 1987; Kohn, 1966; Leiter, 1977; Quay & Jarrett, 1986, 1989). Both initiations and immediate response have been identified as critical components of preschool children's social exchange (Kohler & Strain, 1997). Furthermore, the nature of the social initiation has a bearing on the nature of the social response. In fact, studies demonstrate

that a positive initial contact brings about a friendly response, while a negative initial contact triggers an unfriendly response (Guralnick & Groom, 1987; Leiter, 1977; Quay & Jarrett, 1986, 1989). A positive social initiation generates a favorable environment for positive interaction since it also brings about a positive reaction from the partner (Charlesworth & Hartup, 1967; Kohn, 1966; Strain, 1977; Strain, Shores, & Timm, 1977; Tremblay, Strain, Hendrickson, & Shores, 1981). Other studies have demonstrated that preschoolers do indeed produce social initiations, and that the nature of these overtures is generally positive (Finklestein, Dent, Gallacher, & Ramsey, 1978; Howes, 1983, 1987; Phinney, 1979; Phinney & Rotheram, 1982; Vandell & George, 1981).

Certain characteristics of the playmate, such as gender, age or ethnic origin may influence the social interaction (Guralnick, 1986; Hartup, 1983). Indeed, several studies show that preschoolers express a preference for same-ethnic play partners during free play periods (Finklestein & Haskins, 1983; Howes & Wu, 1990; Lederberg, Chapin, Rosenblatt, & Vandell, 1986; McCandless & Hoyt, 1961). Although these studies demonstrate that the quality of the social interaction is influenced by the ethnicity of the playmate, more information is needed about the way children interact with their own and with other ethnic groups.

Furthermore, most of these studies have been carried out with children of specific origins, that is Afro- and Euro-Americans (Finklestein & Haskins, 1983; Lederberg et al., 1986). Howes and Wu (1990) included children of Asian origin in their sampling, but their choice was limited to third generation Japanese-American and newly-arrived Vietnamese refugees. McCandless and Hoyt (1961) studied social interactions between Oriental and Caucasian children. However, the term "Oriental" used by these authors was very broad and did not permit any specific identification as to which ethnic group had been studied. All of the previous studies have taken place in a natural setting where children were free to choose their companions. However, when classrooms are ethnically diverse, minority children have little opportunity for experiences with same-ethnic friends because of the lack of same-ethnic peers

(Howes & Wu, 1990).

Yet there have been no studies to date that focus on cross-cultural differences in social initiations and social responses among Asian Canadian and French Canadian populations. To empirically investigate how the ethnic origin of both play partners affects their social interactions, a closer examination of the social initiations between Asian Canadian and French Canadian children is warranted. Considering the importance of peer interaction on the child's social development, the primary objective of the present research was to compare Asian Canadian and French Canadian preschoolers' in order to examine the influence of the ethnicity on social initiations and responses.

Cross-Cultural Studies

In recent years, cross-cultural studies of the socialization of young children have focused on peer interactions. Taken together, the results of these investigators suggest that children show a same-ethnic preference in their choice of play partners, yet little is known about the specific skills that children use with their peers.

A child's experiences are influenced by the culture in which he grows up, and these experiences influence his pattern of interaction with peers (Whiting, 1986). According to Rotheram and Phinney (1987), children's ethnic socialization, including their values, social customs, attitudes, parental education practices, affects overall social development. The notion that Chinese individuals value social harmony and often desire moderation, or even the suppression of emotional behavior in social situations is supported by research on Personality profiles of individuals from mainland China (King & Bond, 1985; Kleinman, 1986; Russell & Yik, 1996; Wu & Tseng, 1985). Moreover, Weizhen (1985) suggests that, compared to Westerners, Chinese adults are more introverted, emotionally reserved, and socially overcautious. Socializing agents may facilitate the development of these characteristics during childhood. For example, researchers have found that, in contrast to American and Canadian children, Chinese children seemed shy, sensitive, and inhibited (Chen et al., 1998). They are rated more positively

by their peers and teachers (Chen, Rubin, & Li, 1995; Chen, Rubin, & Sun, 1992; Rubin & Asendorpf, 1993).

Moreover, some other studies, which are more descriptive, have suggested that Chinese children are cooperative (Gentry, 1981; Sue, Sue, & Sue, 1981), passive (Gracia-Coll, 1990; Ho, 1986; Sue, Ino, & Sue, 1983), non-aggressive (Sue et al., 1981), and inhibited in their emotional expression and social behavior (Ho, 1986; Ho & Kang, 1984; Sue, et al., 1981; Sue & Wagner, 1973; Tseng & Hsu, 1969-70). In the spirit of Confucianism, inhibition has a meaning of maturity, even accomplishment, representing the highest degree of human development (Chen et al., 1992; Gong, 1984; Ho, 1986; Pan, 1994). Moreover, inhibition of social behavior is considered more acceptable for Asians than for North-Americans (Chen et al., 1992; Chen et al., 1995).

Thus, cultural values seem to influence social behavior. However, there is no evidence concerning what strategies Chinese Canadian children will adopt at the onset of social interaction with a peer, and the ethnic origin has been shown to influence this very process. Since observational studies describe Chinese children as being inhibited in their social behavior in comparison to North-American children., then the following question can be formulated: Will there be a difference in the nature of the social initiation and in the nature of the response between Asian Canadian and French Canadian children as playmates?

In one of the few cross-cultural studies published on Chinese and North-American preschoolers, Navon and Ramsey (1989) observed social interactions of preschool children from Chinese and American countries in order to compare children's possession and exchange of materials. The authors reported that American children reacted more defensively in response to objects taken from them than did their Chinese counterparts. Furthermore, possession-related disputes were more likely to result in aggressive action in the American classroom, while the Chinese children redistributed materials between the play partners. In the same way, Orlick, Zhou and Partington (1990) conducted systematic

observations of children in China assessing the extent to which they engaged in cooperative and conflict behavior, and to compare their behavior with their Canadian counterparts. The findings showed that 85% of the behaviors documented in China were cooperative and 78% of the behaviors in Canada involved conflict. Consistent with the previous results, Farver, Kim and Lee (1995) found that Korean-American children offered objects to initiate play and were more cooperative with peers, and Anglo-American children were more aggressive and negative in their responses to peer initiation. Howes and Wu (1990) observed that Asian-American children were most likely to engage in positive interaction with cross-ethnic peers. The results of these cross-cultural studies are similar to the descriptive studies showing that Chinese children were more cooperative and less aggressive than American and Canadian children who were more aggressive during social interactions.

Despite the fact that the cross-cultural studies found that Chinese children showed more cooperative and fewer conflict behaviors than North-American children, the available information concerning the nature of social interaction with peers is limited. Moreover, these cross-cultural studies have serious methodological limitations. One of the principal sources of variation in these studies is the preschool environment. For example, in the Navon and Ramsey (1989) study, observational procedures were not the same for both groups. Children in China were observed when there was the least amount of teacher direction while American children were observed during free play activities. Moreover, the authors revealed that, in contrast to Chinese children, American subjects were free to move around the room and to select playmates, toys and activities. Consequently, the American and Chinese children had different types of opportunities for social interaction. Orlick et al. (1990) explained the cultural differences observed between the Chinese and Canadian children, on the basis of different socialization processes within the Chinese Kindergarten setting which placed greater emphasis on helping and sharing. Based on his observations during a month-long stay in China, Gentry (1981) described Chinese Kindergartens as highly structured settings in which children tended to engage in the same activity

simultaneously. Along with free play, individual performances, cooperative interaction, and relationships were de-emphasized.

Although, the Farver et al., (1995) study was done in the United States, both Korean- and Anglo-American children were observed in their preschool settings. In the Anglo-American preschool, teachers provided an environment where children had many opportunities for social interaction and play. However, in the Korean-American preschool, teachers organized their classroom to encourage the development of academic skills, with the children's social interaction and play being limited to periods of outdoor activity. The authors suggested that environmental differences in the two preschool settings may partially explain the differences found in the children's social behavior. These conclusions seem to suggest that the preschool environment has an influence on children's social behavior. In this regard, Innocenti et al. (1986), in their study of the effect of the preschool environment, observed that peer interactions occurred most frequently in free play and less in teacher-directed individual and group activities. In considering the major influence of preschool environmental factors on peer interactions, the following question can be raised: Will Asian Canadian children show more cooperative and fewer conflict initiations during social interaction when they frequent the same daycare as the French Canadian children? And what about cross-ethnic dyads?

Method

Participants

Subjects were 60 children from six urban daycare centers located in Montreal and its suburbs: 30 Asian Canadian children (14 girls) and 30 French Canadian children (14 girls). The 32 boys and 28 girls who were observed in the two groups, ranged in age from 35 to 60 months (Asian Canadian, $M = 49,8$ months, $SD = 7.6$; French Canadian, $M = 50,4$ months, $SD = 7.3$), with one exception, that of one

Asian Canadian girl who was 67 months².

Twenty-three Chinese children were first generation Canadians; one child was born in Mainland China, three in Taiwan and three in Hong Kong. Both parents of 10 children were born in Vietnam, nine children had both parents born in Mainland China³. The parents of eight others were born in Hong Kong and three children had parents born in Taiwan. All of these parents had lived for at least 18 years in their mother country and immigrated to Canada between 1968 and 1993. The Canadian children and their parents were all born in Québec, Canada.

In each family at least one parent was a university graduate or obtained a socio-economic index between 42.74 and 101.74 on a Canadian occupational scale (Blishen, Carroll, & Moore, 1987). Thus, most of the children came from middle and upper class neighborhoods where all of the daycare centers were located. Children attended their centers for at least three months prior to the beginning of the study, where the majority of them (55/60) were enrolled full time. They were observed in late autumn and early spring to insure that they were well acquainted with their peers and teachers regardless of how long they had attended any other daycare program. With the help of the teachers it was ascertained that there were no conflicts within the dyads.

The preschool setting

All six daycare centers enrolled children of varying ages and ethnic backgrounds. Two of these centers had a Asian Canadian ratio of 1:4 with 12-18 children per class, and 42 children of our sample came from these daycare centers. Most of the teachers were bilingual or trilingual, and came from

² An analysis was carried out in order to verify if this exception affected the results and no significant differences were observed.

³ The Asian Canadian group were composed of Chinese and Vietnamese children, and by children who were born in their countries of origin. Analyses were carried out to verify if this situation affected the results, however no significant differences were observed between the three sub-groups of children.

varied social, economic, and ethnic backgrounds. The play-based curriculum included daily group-time activities, indoor and outdoor free play periods, large group and teacher-directed sessions. Children were generally grouped by age in classes within each center.

Observation Procedures

Each child was observed on 2 different days, usually contiguous but never separated by more than 1 week: once with a Asian Canadian partner and once with a French Canadian partner from the same class. This arrangement yielded three types of dyads: Asian Canadian with Asian Canadian, French Canadian with French Canadian, and Asian Canadian with French Canadian. Because all classrooms were composed of children spanning the same age range, children in cross-ethnic dyads were as familiar with one another as were children in same-ethnic dyads. Sessions were counterbalanced so that half of the children were observed first in a same dyad (C with C or F with F) and half were observed first in a cross dyad (C with F or F with C).

Each session was conducted by the first author at the daycare center in a quiet room, separate from their regular classroom. All children were familiar and comfortable with both room and the experimenter. A Panasonic portable camera on a tripod was stationed at one end of the play space. Recording equipment was visible to the child, but elicited no more than occasional manipulative curiosity. Upon entering the room, the dyads were told that they could play with the experimenter's toys, and the session began with an 8 minute warm-up period with 2 telephones, *Lego* blocks and a medical kit which were spread out on the floor in a standardized pattern. After removal of the warm-up toys, the children were asked to sit down on the floor. The experimental toys, an arrangement designed to maximize interaction (Jacklin & Maccoby, 1978), were presented in the following order:

The Marbleworks (available for 6 min):

Only one toy was presented first - the *Marbleworks* from Discovery Toys. This was a brightly colored, plastic structure into which the children inserted 10 marbles, one by one. They descended,

accelerating as they dropped through an assortment of cylinders, tunnels, paddle wheels and came to rest in a hopper at the base. The pieces came apart and could be recombined in various ways. This toy was chosen because it encouraged the children to play together, leaving open the possibilities for sharing, cooperation, turn taking, competition, conflicts for objects, and hoarding. The experimenter presented the children with the model already assembled and the 10 marbles in the hopper. Additional pieces were placed beside it in the event that they wished to modify the structure. The experimenter's directive was simply: "Now, you may play with this toy for a few minutes".

The Play Houses (available for 6 min):

Two different but similar play houses, the *Fisher Price* and the *Sesame Street* houses, containing figurines and furnishings, were used to maximize the social interaction. First, the experimenter gave the *Fisher Price* house to one child and told him/her that: "This house is for you, you can play with it". Then, the experimenter gave the *Sesame Street* house to the other child repeating the directive. Since each child was observed twice in the same situation, once with the same-ethnic partner and once with a cross-ethnic partner, he/she received a different house each time.

The sessions were filmed by the experimenter and ran continuously for 20 min. The experimenter avoided eye contact with the children, did not initiate interaction except when exchanging the toys. She responded to the children's overtures briefly and without elaboration.

Coding procedure

All videotaped observations of the Marbleworks and Play Houses session were transcribed by the first author using a continuous sampling procedure that described each child's interaction with his partner. The behaviors of each member of the dyad were coded by the authors with this material. The Behavioral Inventory of Social Interaction (BISI), inspired by the work of Navon and Ramsey (1989), Orlick et al. (1990), Strayer (1980), and Tremblay et al. (1981), was used for this study. Certain categories were modified so as to render them more operational (see Appendix A for BISI and any

additions are underlined). This Inventory allowed for the observation of the social behaviors of the two partners as they embarked upon an interaction. The initiation measure was defined as the first social act that was clearly directed towards the peer and was not preceded by another social behavior within an interval of 10 sec. The initiation behaviors were grouped to form two categories of cooperative and conflict acts. Cooperative initiations included offer an object, signal, cooperative and affiliative play, and affiliative verbalization. Conflict initiations included physical aggression, object conflict and dissociative verbalization. The response measure was defined as the social behavior that immediately followed the peer's initiation, within a 10 sec interval. The response behaviors were grouped to form two categories: responses following the cooperative behaviors (accept, discord, and indifference) and responses following the conflict behaviors (submission, counter-attack, and indifference).

Inter-observer Reliability

The two coders' inter-observer reliability was assessed by randomly selecting 16 videotapes, representing 25% of the sample. Two dyads from each of the following groups: C/C girls, C/C boys, F/F girls, F/F boys, and four dyads from each of C/F girls and F/C boys groups were double coded. Reliability between the two coders was obtained for the initiation and response measures. To assess the reliability for each measure, Kappa coefficients (Cohen, 1968) were calculated for each group: initiation- with C: 0.99; with F: 0.95; with C/F: 0.89; coding responses- with C: 0.99; with F: 0.94; with C/F: 0.97.

Results

The findings, based on the initiation and response measures, provide normative information on the early development of social relationships between Asian Canadian and French Canadian children in their preschool settings. In the following section the initiation strategies and responses adopted by the preschoolers were examined in order to tease out the patterns of interaction between both groups when they were paired with the same- or cross-ethnic play partners. The data were analysed with chi-square (χ^2) tests of proportion and with analyses of variance (ANOVA) with two between-subject factors of

Ethnicity Status (Asian Canadian and French Canadian), and Sex (male, female), and one within-subject factor of Play Partner's Ethnicity (Asian Canadian and French Canadian). If a significant interaction was obtained, planned a priori simple effect analyses, where relevant, were performed to isolate the source of the significant interaction. An alpha level of .05 was used for all statistical tests.

Interaction Characteristics of Asian Canadian and French Canadian preschoolers:

First objective: Will Asian Canadian and French Canadian children show more cooperative initiations than conflict initiations during their social interactions?

In order to examine specifically the characteristics of the social interaction, the cooperative and conflict initiations of Asian Canadian and French Canadian preschoolers were compared with the chi-square (χ^2) tests of proportion. For both groups, regardless of whether they were paired with same- or cross-ethnic play partners, cooperative initiations were used a greater proportion of the time than the conflict initiations ($\chi^2 (1) = 9.33, p \leq .002$). Table 1 reveals the percentages corresponding to the interaction characteristics that contributed to the significant chi-square. It is important to note that when children were paired with same- or cross-ethnic play partners, the chi-square was significant, $\chi^2 (3) = 15.37, p \leq .002$. Thus, Asian Canadian and French Canadian preschoolers, regardless of whether the play partners belonged to a same- or cross-ethnic dyad, used a greater proportion of cooperative initiations than conflict initiations.

Insert Table 1 about here

Cooperative Initiations of Asian Canadian and French Canadian preschoolers:

Second objective: Will there be a difference in the frequency and the nature of the social initiation between Asian Canadian and French Canadian children as playmates?

The mean percentages (M) and standard deviations (SD) for the number of cooperative and conflict initiations made by Asian Canadian and French Canadian preschoolers are presented in table

2. Proportions of target behaviors for each child were calculated by dividing the frequency of occurrence by the number of behaviors and multiplying the result by a hundred. The results indicated that Asian Canadian and French Canadian children did not differ in the overall number of cooperative initiations that they made. Moreover, the two-way interactions of Ethnicity by Sex, Ethnicity by Play partner's ethnicity, and the three-way interaction Ethnicity, Sex and Play partner's ethnicity, were not significant. Thus, both Asian Canadian and French Canadian boys and girls did not differ in the overall number of cooperative initiations when paired with same- or cross-ethnic partners.

Insert Table 2 about here

To examine the nature of cooperative initiations used by the four groups of preschoolers, the subcategories were combined to form three specific categories of cooperative initiations: affiliative (combination of cooperative and affiliative subcategories), nonverbal (combination of offer and signal subcategories), and verbal initiations (affiliative verbalization subcategory). Table 3 presents the percentages of the different categories of cooperative initiations which the four groups made to their Asian Canadian and French Canadian play partners.

Insert Table 3 about here

Two separate chi-square tests (χ^2) were computed to determine whether the four groups differed. The first analysis, a chi-square test of proportion comparing Asian Canadian and French Canadian girls on the types of cooperative initiations they made to Asian Canadian and French Canadian play partners, yielded a significant difference between the two groups, $\chi^2(6) = 26.50, p \leq .001$. Because multiple tests were used, the alpha level for each analysis was set at $p \leq .025$, which yielded a combined alpha level of $p \leq .05$ for independent tests. Post hoc analyses (Castellan, 1965) indicated that only one chi-square test comparing the two groups of girls on the three categories of cooperative initiations they made to

same-ethnic partners was significant. When girls were paired with the same-ethnic partners, the result indicated that Asian Canadian girls, in contrast to French Canadian girls, engaged in a greater percentage of nonverbal and fewer verbal initiations than expected ($\chi^2(1) = 16.48, p \leq .001$). There were no differences between the two groups of girls when paired with cross-ethnic partners. The second analysis, the chi-square test comparing the two groups of boys with respect to the types of cooperative initiations they made to same-ethnic partners and to cross-ethnic partners, indicated that neither Asian Canadian nor French Canadian boys varied in the proportion of affiliative, nonverbal and verbal initiations according to whether the play partner was Asian Canadian or French Canadian.

Conflict Initiations of Asian Canadian and French Canadian Preschoolers:

For the conflict initiations, significant two-way interactions emerged between Ethnicity and Sex, $F(1,56) = 5.30, p \leq .03$. The analysis of the simple main effects, holding the levels of the Sex factor constant, showed that Asian Canadian boys made significantly more conflict initiations ($M = 5.47\%$) than French Canadian boys ($M = 1.32\%$; $F(1,56) = 11.98, p \leq .001$). However, the conflict initiations between Asian Canadian and French Canadian girls did not differ significantly.

Finally, an Ethnicity by Play partner's ethnicity interaction ($F(1,56) = 4.23, p \leq .04$), was found. An additional simple effects analysis, holding Play partner's ethnicity, revealed that Asian Canadian children made significantly more conflict initiations ($M = 3.13\%$) when paired with same-ethnic partner than French Canadian children ($M = 0.28\%$; $F(1,56) = 9.84, p \leq .002$). In contrast, Asian Canadian and French Canadian children did not differ in the number of conflict initiations made to cross-ethnic partners.

To examine the specific types of conflict initiations used by both groups of boys, chi-square tests were conducted. Table 4 presents the percentages of two categories of conflict initiations (object conflict, physical/ verbal conflict) made by Asian Canadian and French Canadian boys.

Insert Table 4 about here

The results showed a significant difference between the two groups of boys, $\chi^2(3) = 10.77, p \leq .01$. Post hoc analyses (Castellan, 1965) indicated that when boys were paired with cross-ethnic partners, Asian Canadian boys, in contrast to French Canadian boys, engaged in a greater percentage of object conflict and fewer physical/verbal conflict initiations ($\chi^2(1) = 8.39, p \leq .01$). Thus, the additional chi-square tests comparing the two groups of boys with same-ethnic partners, yielded no significant differences between Asian Canadian and French Canadian boys with respect to the proportion of object conflict or physical/verbal conflict initiations.

Responses following to cooperative initiations:

Third objective: Will there be a difference in the nature of the social responses between Asian Canadian and French Canadian children as playmates?

Positive and Negative Responses. Analyses revealed an interaction between Ethnicity and Sex for the number of positive responses expressed by the children, $F(1,56) = 4.30, p \leq .05$. The simple main effects, holding Sex, indicated that Asian Canadian boys emitted more positive responses ($M = 8.06\%$) than French Canadian boys ($M = 5.68; F(1,56) = 4.15, p \leq .05$). However, the number of positive responses expressed by Asian Canadian and French Canadian girls did not differ significantly. As for the negative responses, there were no significant differences between Ethnicity and its interaction with the factors Sex and Play partner's ethnicity.

Insert Table 5 about here

Responses following Conflict Initiations:

Submission and Counter-attack responses. The results obtained for the counter-attack responses showed the presence of a three-way interaction between Ethnicity, Sex and Play partner's ethnicity,

$F(1,56) = 8.92, p \leq .004$. The results of the simple effects, holding Sex and Play partner's ethnicity, $F(1,56) = 8.53, p \leq .01$, showed that Asian Canadian boys, when they were paired with the same-ethnic play partners, emitted more counter-attack responses ($M = 3.47\%$) than French Canadian boys ($M = 0.23\%$). Moreover, with cross-ethnic play partners, French Canadian boys emitted more counter-attack responses ($M = 3.00\%$) than Asian Canadian boys ($M = 0.50\%$; $F(1,56) = 5.47, p \leq .02$). Furthermore, Asian Canadian girls, when they were paired with the cross-ethnic play partners, emitted marginally more counter-attack responses ($M = 3.14\%$) than French Canadian girls ($M = 1.14\%$; $F(1,56) = 3.07, p \leq .09$). Finally, there were no significant differences between Asian Canadian and French Canadian girls as to the number of counter-attack responses emitted when they were paired with same-ethnic play partners.

As for the submission responses, there were no significant differences between Ethnicity and its interaction with the factors Sex and Play partners ethnicity. The sub-category Indifference, following cooperative and conflict initiations, was not analyzed because of the low frequencies.

Discussion

In this study, the social interaction between same sex Asian Canadian and French Canadian children, and their same- or cross-ethnic play partners was investigated. The results provide evidence that in a familiar setting, peer interactions are influenced by the ethnicity and the sex of the initiator and sometimes by the ethnicity of the play partners. The results present a picture of preschoolers' ability to initiate social interactions with peers, whereby they actively adjusted their behavior patterns as a function of their partner's ethnicity.

First, the analysis of the social interactions revealed that the partners engaged in a rich variety of cooperative and conflict behaviors. Even if certain conflict initiations were observed, rivalry was not a predominant factor among same- or cross-ethnic partners: cooperative relationships were much more frequent. The result shown that Asian Canadian and French Canadian children did not differ in the

overall number of cooperative initiations that they made, regardless of the ethnicity of the play partners. Our results diverge from Lederberg et al. (1986) who observed, during outdoor recreation, that play among same-ethnic preschoolers was more likely to be interactive than play with different-ethnic preschoolers. One explanation which can be put forward, is that the conditions of observation were not the same, and considering the result obtained, it seems that the context in which the interaction unfolded had an effect on the behaviors observed.

Most of the previous cross-cultural studies have involved children whose behavior was observed during free play situations in which they were free to choose their playmates and toys. Researchers have found same-ethnic preference during free play situations among Oriental and Caucasian preschoolers (McCandless & Hoyt, 1961), and in black and white Kindergartens in the continental United States (Finkelstein & Haskins, 1983). Boulton and Smith (1993) mentioned that in free play situations, such as the playground, research suggests that children do not select their play partners on a random basis. Rather they appear to actively seek out their company or to avoid them altogether on the basis of certain characteristics, with particular reference to race and sex. Aboud (1987) found that the choice of a friend is determined by more than simply that person's ethnicity; also important are attributes such as common interests and the availability of each ethnic group in the classroom. Thus, our findings showed that the same- and cross-ethnic dyads were equally likely to engage in cooperative interactions and the percentages of their initiating acts were very similar. These results can be explained by the dyadic situation of the observation where the availability of each ethnic partner is controlled. The present study examined children's peer interactions in a dyadic play setting where toys and play space were predetermined, and all of children were enrolled in a multiethnic daycare. It is unlikely that parents who objected to cross-ethnic interactions would have selected this daycare for their child. Note also that in our experimental situation, the children observed in the dyads were familiar with each other. Yet, some studies have shown that the familiarity of the child affects the magnitude of the interaction (Baudonnière

& Michel, 1988). Furthermore, ethnic and social class were not confounded in this research, almost all the children being middle to upper-class (Blishen et al., 1987).

Moreover, when we looked at the nature of the cooperative initiations a specific pattern emerged. The child, attempting to initiate a cooperative contact, used different strategies as a function of his/her ethnicity and sex and the ethnicity of his/her play partner. During play with same-ethnic play partners, Asian Canadian girls made significantly more nonverbal initiations and talked less than French Canadian girls. The non-verbal initiations referred to the combination of two categories: offer an object and send a nonverbal signal. Our results were similar to those of Farver et al., (1995), who found that Korean-American children offered objects to initiate play with peers but, in their research, the sex of the child was not investigated. For these authors, offered objects to initiate play may be a reflection of the Asian culture's emphasis on group harmony and cooperation. Chan (1992) explained that Asian children, early on, are taught to observe nonverbal cues that guide behavior in social interactions. More precisely, the authors mentioned that a significant amount of information is conveyed through nonverbal communication, including silence (and timing of verbal exchanges), facial expression (e.g., smiling), eye contact, body movements and gestures, posture and positioning, and interpersonal space.

In order to investigate the children's interactions as a reciprocal process, we recorded responses by one child following behavior initiated by the other. As for the responses following cooperative overtures, Asian Canadian boys and French Canadian boys differed in their positive responses to cooperative initiations, and they did not differ in their negative responses. Asian Canadian boys were likely to make positive responses to cooperative initiations. This finding indicates that Asian Canadian boys behave reciprocally when cooperative initiations and responses are involved, regardless of the ethnicity of the play partner. Also, at least in this one-to-one play situation, Asian Canadian children did not behave any differently towards French Canadian children than they did towards Asian Canadian children.

One major finding emerged regarding the conflict initiation between Asian Canadian and French Canadian children. The ethnicity of the child initiator appeared to have a major influence on the conflict behaviors: in the same-ethnic dyads, Asian Canadian boys and girls initiated more conflict initiations than French Canadian children. Moreover, regardless of the ethnicity of the play partners, the results showed that Asian Canadian boys initiated more conflict behaviors than French Canadian boys. These findings are particularly interesting because they seem to contradict the previous studies (Farver et al., 1995; Orlick et al., 1990) who observed that Asian children expressed more cooperative and less conflict behaviors. When we consider that Chinese cultures are based on collectivistic and egalitarian ideologies, we might expect that disputes could be more likely managed in a prosocial manner (e.g., offering to share) by the children in competitive, capitalistic cultures (Chen & Rubin, 1992). In one of the few studies on the behavioral qualities of Chinese children, Jiao, Ji and Jing (1986), reported that 4-6 year-old single children studied in Beijing were more egocentric and less cooperative than sibling children. Concerning the fact that both groups in our study were represented equally by single and sibling children, we cannot relate this finding to their special status of being the single child in the family. Among children, play activities that involved shared space and equipment elicited the highest rates of social interaction and, consequently, the most frequent conflicts (Hartup & Laursen, 1993). Considering object struggles among children, these disagreements suggest that attractive objects are instigators of conflict. Many conflicts occur over toys with one child wanting another child's toy when he/she already has one: the struggle seems to involve control over actions of the other child. Moreover, Hartup and Laursen (1993) mentioned that block building and housekeeping generate more frequent conflicts. In our study, the Marbleworks and the Sesame Street and Fisher Price houses were used. However, our results were similar to those of Sparkes (1991), who explored how factors of ethnicity, age and sex, may influence Chinese and American children's interactions in a game-playing situation in preschool centers. Sparkes found ethnic differences that indicated a greater competitiveness on the part of the Chinese

preschoolers, contrary to previous findings that Anglo-American children are more competitive than other ethnic groups. Then, our differences observed between Asian Canadian and French Canadian children might be more related to the setting than to differences in cultural values. More precisely, often in cross-cultural research, differences in teaching styles are observed between Chinese and American or Canadian daycare centers. In the Chinese programs, more activities are done in large, teacher-directed groups than in the American programs. Children have less opportunity to interact freely with peers in an autonomous manner. Even if we used a dyadic situation with instructions, children were free to do whatever they wanted during that time.

Surprisingly when we looked at the nature of the conflict initiations, a different pattern emerged between the cross-ethnic play partners: Asian Canadian boys engaged in a greater percentage (40%) of object conflict than French Canadian boys (5.7%). These results diverge from Navon and Ramsey (1989) who found that both groups of American and Chinese frequently removed or attempted to remove objects from each others' space. The fact that Asian Canadian children engaged frequently in these behaviors supports Furby's assertion (1980) that the desire to control objects in one's environment is found in many societies and does not necessarily reflect specific cultural values.

Moreover, the nature of the responses to conflict initiations seemed to differ according to the ethnicity of the play partner. Asian Canadian boys, during play with same-ethnic play partners, and Asian Canadian girls, during play with cross-ethnic play partners, used more counter-attack responses following conflict initiation. In their research, Navon and Ramsey (1989) found that Chinese children exhibited no obvious reaction when a peer removed a toy from their pile. In contrast, American children engaged in a dispute when an object was removed from the immediate area. In this study, when Asian Canadian boys were paired with same-ethnic play partners, they initiated more object conflicts and used counter-attack behaviors in responses to those object conflicts. This result is very interesting because it is contradictory to data obtained by Orlick et al., (1990) who found that 85% of the behaviors

documented in China were cooperative in nature and 78% of the behaviors in Canada involved conflict. These authors explained their results by a different socialization process operating within the Chinese Kindergarten which emphasized helping and sharing. Moreover, many children in their study came from single-child families, but who, for 8 hours a day, 6 days a week, were raised within a collective setting.

These results suggest that the preschool environment seems to influence the social behavior of the child. The setting in which children meet and interact has been shown to play a crucial role in determining the nature of their interactions and their outcomes (Boulton & Smith, 1993). Moreover, the previous cross-cultural studies of children's development have found that different social environments are related to variations in children's social behavior (Farver et al., 1995; Navon & Ramsey, 1989; Orlick et al., 1990; Sparkes, 1991). In our study, the children attended the same daycare, and this situation seemed to eliminate the influence of the preschool environment. Moreover, cultural-context models of child development stress the role of specific cultural practices in shaping and organizing the environment in which children's social interaction and play activities take place (Roopnarine, Johnson & Hooper, 1994). When cultures emphasize different factors, children's play behavior can be expected to vary accordingly (Farver et al., 1995). Therefore, in certain studies examining the influence of preschool environment on children's socialization (Tobin, Wu & Davidson, 1989), it is argued that the differences observed in children's social interaction and play behavior are variations in socialization practices that serve adaptive functions. Thus, when Asian Canadian and French Canadian preschoolers interact in the same social environment, Asian Canadian children establish a competitive relationship with their peers.

These results present a picture of children's ability to engage in social interaction with peers, as one that involves actively adjusting interaction patterns as a function of their partner's ethnicity. In play with same-ethnic or cross-ethnic partners, we have been able to observe children's ethnic-related contributions to social interactions. Adjustments made by Asian Canadian and French Canadian

children in the content of their behavior during cross-ethnic interaction appeared to be adapted to the social skills of their play partners. For example, Asian Canadian children's invitations to play were more often verbal when they were directed to French Canadian partners. And, French Canadian children used more nonverbal behaviors when they were directed to Asian Canadian partners. It appears that the children found mutually satisfactory and effective means of engaging one another, and these behaviors contributed to cross-ethnic patterns. However interesting such ethnic differences might be, they do not provide a complete picture of the child's developing interactional abilities when they are derived from observations of same-ethnic peer interaction alone. The demonstration of no ethnic differences during cooperative interaction makes it clear that children in cross-ethnic dyads encountered the same social qualities in their partners as in same-ethnic groupings.

One explanation that could be considered is that the dyadic situation of observation, used in this study allowed Asian Canadian preschoolers to demonstrate their repertoire more completely than did the previous studies. Also, there is a considerable range of intracultural variability and a great variety of individual differences within any group. Finally, this study has also demonstrated that there is a cooperative interaction between Asian Canadian and French Canadian children who attend the same daycare, and that the quality of this interaction is rich and varied. Children engaged in both cooperative and conflict behaviors. Although more object conflict acts were observed with Asian Canadian children than might have been expected, same- and cross-ethnic interaction clearly was not based predominately on rivalry. Further research to explore in detail the dynamics and functions of same- and cross-ethnic interactions in the same daycare would be fruitful.

References

- About, F. E. (1987). The development of ethnic self-identification and attitudes. In J.S. Phinney, & M.J. Rotheram (Eds.), Children's Ethnic Socialization: Pluralism and Development. California: Sage.
- Baudonnière, P.M., & Michel, J. (1988). L'imitation entre enfants au cours de la seconde année: changement de cible et/ou de fonction? Psychologie Française, 33, 29-35
- Blishen, B.R., Carroll, W.K., & Moore, C. (1987). The 1981 socioeconomic index for occupation in Canada. Canadian Review of Sociology and Anthropology, 24, 467-488.
- Boulton, M.J., & Smith, P.K. (1993). Ethnic, gender partner, and activity preferences in mixed-race schools in the U.K.: Playground observations. In C.H. Hart (Eds.), Children on Playgrounds Research Perspectives and Applications. New York: State University of New York.
- Cairns, R.B. (1979). Social interactional methods: An introduction. In R.B. Cairns (Ed.), The Analysis of Social Interactions: Methods, Issues, and Illustrations. New Jersey: Erlbaum.
- Castellan, N.J. (1965). On the partitioning of contingency tables. Psychological Bulletin, 64, 330-338.
- Chan, S. (1992). Families with Asian Roots. In E. W. Lynch, & M.J. Hanson (Eds.), Developing cross-cultural competence: A working guide with young children and their families. Baltimore, MA: Paul H Brookes.
- Charlesworth, R., & Hartup, W.W. (1967). Positive social reinforcement in the nursery school peer group. Child Development, 38, 993-1002.
- Chen, X., & Rubin, K.H. (1992). Correlates of peer acceptance in a Chinese sample of six-year-olds. International Journal of Behavioral Development, 15, 259-273.
- Chen, X., Rubin, K.H., Cen, G., Hastings, P.D., Chen, H., & Stewart S.L. (1998). Child-rearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. Developmental Psychology, 34, 677-686.

- Chen, X., Rubin, K.H., & Li, Z.-y. (1995). Social functioning and adjustment in Chinese children: A longitudinal study. Developmental Psychology, 31, 531-539.
- Chen, X., Rubin, K.H., & Sun, Y. (1992). Social reputation and peer relationships in Chinese and Canadian children: A Cross-cultural study. Child Development, 63, 1336-1343.
- Cohen, J. (1968). Weighted Kappa: Nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit. Psychological Bulletin, 70, 213-220.
- Eckerman, C.O., Whatley, J.L., & Kutz, S.L. (1975). Growth of social play with peers during the second year of life. Developmental Psychology, 11, 42-49.
- Farver, J.M., Kim, Y.K., & Lee, Y. (1995). Cultural differences in Korean- and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors. Child Development, 66, 1088-1099.
- Finkelstein, N.W., Dent, C., Gallacher, K., & Ramsey, C.T. (1978). Social behavior of infants and toddlers in a day-care environment. Developmental Psychology, 14, 257-262.
- Finkelstein, N.W., & Haskins, R. (1983). Kindergarten children prefer same color peers. Child Development, 54, 502-508.
- Furby, L. (1980). Origins and early development of possessive behavior. Political Psychology, 2, 30-42.
- Gentry, J.M. (1981). Early childhood education in the People's Republic of China. Childhood Education, 58, 92-96.
- Gong, Y. (1984). Use of the Eysenck personality questionnaire in China. Personality and Individual Differences, 5, 431-438.
- Gracia-Coll, C.T. (1990). Developmental outcome of minority Infants: A Process-oriented look into our beginnings. Child Development, 61, 270-289.
- Gresham, F.M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P.S. Stain, M.J. Guralnick, & H.M. Walker (Eds.), Children's Social Behavior: Development, Assessment and Modification. New York: Academic Press.

- Guralnick, M.J. (1986). The peer relationships of young handicapped and nonhandicapped children. In P.S. Strain, M.J. Guralnick, & H.M. Walker (Eds.), Children's Social Behavior: Development, Assessment and Modification. New York: Academic Press.
- Guralnick, M.J., & Groom, J.M. (1987). Dyadic peer interactions of mildly delayed and nonhandicapped preschool children. American Journal of Mental Deficiency, 92(2), 178-193.
- Hartup, W.W. (1983). The peer relations. In E.M. Hetherington (Ed.), Handbook of Child Psychology: Vol IV. Socialization, Personality and Social Development. New York: Wiley.
- Hartup, W.W., & Laursen, B. (1992). Conflict and context in peer relations. In C.H. Hart (Ed.), Children on playgrounds: Research Perspectives and Application. New York: State University of New York.
- Hatch, J.A. (1987). Peer interaction and the development of social competence. Child Study Journal, 17, 169-183.
- Ho, D.Y.F. (1986). Chinese pattern of socialization: A critical review. In M.H. Bond (Ed.), The psychology of the Chinese people. Oxford: Oxford University Press.
- Ho, D.Y.F., & Kang, T.K. (1984). Intergenerational comparisons of child-rearing attitudes and practices in Hong Kong. Developmental Psychology, 20, 1004-1016.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. Child Development, 54, 1041-1053.
- Howes, C. (1987). Peer interaction of young children. Monographs of the Society for Research in Child Development, 53, (1, Serial No. 217).
- Howes, C., & Wu, W. (1990). Peer interactions and friendships in an ethnically diverse school setting. Child Development, 61, 537-541.
- Innocenti, M.S., Stowischek, J.J., Rule, S., Killoran, J., Striefel, S., & Boswell, C. (1986). A naturalistic study of the relation between preschool setting events and peer interaction in four activity contexts. Early Childhood Research Quarterly, 1, 141-153.

- Jacklin C.N., & Maccoby, E.E. (1978). Social behavior at thirty-three months in same-sex and mixed-sex dyads. Child Development, 49, 557-569.
- Jiao, S., Ji, G., & Jing, Q. (1986). Comparative study of behavioral qualities of only children and sibling children. Child Development, 57, 357-361.
- King, A.Y.C., & Bond, M.H. (1985). The confucian paradigm of man: A sociological view. In W.S. Tseng & D.Y.H. Wu (Eds.), Chinese culture and mental health, Orlando, FL: Academic Press.
- Kitano, M.K. (1982). Early education for Asian American children. Young children, 35, 13-26.
- Kleinman, A. (1986). Social origins in distress and disease. New Haven: Yale University Press.
- Kohler, F.W., & Strain, P.S. (1997). Procedures for assessing and increasing social interaction. In N.N. Singh (Ed.), Prevention and treatment of severe behavior problems: Models and methods in developmental disabilities. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Kohn, M. (1966). The child as a determinant of his peers' approach him. The Journal of Genetic Psychology, 109, 91-100.
- Ladd, G.W. (1988). Friendships patterns and peer status during early and middle childhood. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 9, 229-238.
- Lederberg, A.R., Chapin, S.L., Rosenblatt, V., & Vandell, D.L. (1986). Ethnic, gender, and age preference among deaf and hearing preschool peers. Child Development, 57, 375-386.
- Leiter, M.P. (1977). A study of reciprocity in preschool play groups. Child Development, 48, 1288-1295.
- Lewis, M., & Rosenblum, L.A. (1975). Introduction. In M. Lewis, & L.A. Rosenblum . The origins of behavior: vol 4. Friendship and peer relations. New York: Wiley.
- Lewis, M., & Rosenblum, L.A. (1977). Interaction, conversation, and the development of language. New York: Wiley.
- Longstreet, W.S. (1978). Aspects of ethnicity. New York: Teachers College Press.

- McCandless, B.R., & Hoyt, J.M. (1961). Sex, ethnicity and play preferences of preschool children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 62, 683-685.
- Mueller, E., & Brenner, J. (1977). The origins of social skills and interaction among playgroup toddlers. Child Development, 48, 854-861.
- Navon, R., & Ramsey, P.G. (1989). Possession and exchanges of materials in Chinese and American preschools. Journal of Research in Childhood Education, 4, 18-29.
- Orlick, T., Zhou, Q.Y., & Partington, J. (1990). Co-operation and conflict within Chinese and Canadian kindergarten setting. Canadian Journal of Behavioural Science, 22, 20-25.
- Pan, H.-L.W. (1994). Children's play in Taiwan. In J.L. Roopnarine, J.E. Johnson, & F.H. Hooper (Eds.), Children's Play in Diverse Culture. New York: State University of New York Press.
- Phinney, J.S. (1979). Social interaction in young children: initiation of peer contact. Psychological Reports, 45, 489-490.
- Phinney, J.S., & Rotheram, M.J. (1982). Sex differences in social interaction between same-sex and cross-sex preschool pairs. Child Study Journal, 12, 259-269.
- Putallaz, M., & Wasserman, A. (1990). Children's entry behavior. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), Peer Rejection in Childhood. New York: Cambridge University Press.
- Quay, L.C., & Jarrett, O.S. (1986). Social reciprocity in handicapped and nonhandicapped Children in a dyadic play situation. Journal of Applied Development Psychology, 7, 383-390.
- Quay, L.C., & Jarrett, O.S. (1989). Social interaction styles of socially normal, low interacting, and socially-emotionally handicapped preschool children. Child Study Journal, 18, 285-294.
- Ramsey, P.G. (1987). Young children's thinking about ethnic differences. In J.S. Phinney, & M.J. Rotheram (Eds.), Children's Ethnic Socialization: Pluralism and Development. California: Sage.
- Ramsey, P.G., & Lasquade, C. (1996). Preschool children's entry attempts. Journal of Applied

Developmental Psychology, 17, 135-150.

Roopnarine, J., Johnson, J., & Hooper, F. (1994) (Eds.), Children's Play in Diverse Culture. New York: State University of New York Press.

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 (Eds.), Children's Ethnic Socialization: Pluralism and Development. California: Sage.

Rubin, K.H. (1980). Fantasy play: Its role in the development of social skills and social cognition. In K.H. Rubin (Ed.), Children's Play. San Francisco: Jossey-Bass.

Rubin, K.H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil? Child Development, 53, 651-657.

Rubin, K.H. (1990). Special topic: Peer relationships and social skills in childhood - An international perspective. Human Development, 33, 221-224.

Rubin, K.H., & Asendorpf, J. (1993). Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood: Conceptual and definitional issues. In K.H. Rubin, & J. Asendorpf (Eds.), Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Russell, J.A., & Yik, M.S.M. (1996). Emotion among the Chinese. In M.H. Bond (Ed.), The handbook of Chinese psychology. New York: Oxford University Press.

Shugar, G.W., & Bokus, B. (1986). Children's discourse and children's activity in the peer situation. In E.C. Mueller, & C.R. Cooper. Process and Outcome in Peer Relationships. Orlando, FL: Academic Press.

Sparkes, K.K. (1991). Cooperative and competitive behavior in dyadic game-playing: A comparison of Anglo-American and Chinese children. Early Child Development and Care, 68, 37-47.

Steinberg, J.A., & Hall, V.C. (1981). Effects of social behavior on interracial acceptance. Journal of Educational Psychology, 73, 51-56.

Strain, P.S. (1977). An experimental analysis of peer social initiations on the behavior of withdrawn

- preschool children. Some training and generalization effects. Journal of Abnormal Child Psychology, 5, 445-455.
- Strain, P.S., Shores, R.E., & Timm, M.A. (1977). Effects of Peer Social Interaction on the behavior of withdrawn preschool children. Journal of Applied Behavior Analysis, 10, 289-298.
- Strayer, F.F. (1980). Social ecology of the preschool peer group. In W.A. Collins (Ed.), The Minnesota Symposia on Child Development, Vol.13. Hillsdale: Erlbaum .
- Sue, D., Ino, S., & Sue, D.M. (1983). Non assertiveness of Asian-Americans: An inaccurate assumption? Developmental Psychology, 30, 581-588.
- Sue, D., Sue, D.W., & Sue, D.M. (1981). Psychological development of Chinese-American children. In G.J. Powell (Ed.), The Psychosocial Development of Minority Group Children. New York: Brunner/Mazel.
- Sue, N., & Wagner, N. (1973). Asian-Americans: Psychological perspectives. California: Lomond.
- Tao, K., & Chiu, J. (1985). The one-child-per-family policy: A psychological perspective. In W. Tseng, & D.Y.H. Wu (Eds.), Chinese Culture and Mental Health. Orlando, FL: Academic Press.
- Tobin, J.J., Wu, D.Y.H., & Davidson, D.H. (1989). Preschool in three cultures: Japan, China and the United States. New Haven, CT: Yale University Press.
- Tremblay, A., Strain, P.S., Hendrickson, J.M., & Shores, R.E. (1981). Social interactions of normally developing preschool children: Using normative data for subject and target behavior selection. Behavior Modification, 5, 237-253.
- Tseng, W.S., & Hsu, J. (1969-70). Chinese culture, personality formation and mental illness. Interactional Journal of Social Psychiatry, 16, 5-14.
- Urberg, K.A., & Kaplan, M.G. (1989). An observational study of race-, age-, and sex-heterogeneous interaction in preschoolers. Journal of Applied Developmental Psychology, 10, 299-311.
- Vandell, D.L., & George, L.B. (1981). Social interaction in hearing and deaf preschoolers: Successes

Ethnic differences in social initiations, p. 45

and failures in initiations. Child Development, 52, 627-635.

Vespo, J.E. (1991). Features of preschoolers relationships. Early Child Development and Care, 68, 19-26.

Weizhen, S. (1985). A preliminary study of the character traits of the Chinese. In W. Tseng, & D.Y.H. Wu (Eds.), Chinese Culture and Mental Health. Orlando, FL: Academic Press.

Whiting, B.B. (1986). The effect of experience on peer relationships. In E.C. Mueller & C.R. Cooper (Eds.), Process and Outcome in Peer Relationships. Orlando, FL: Academic Press.

Wu, D.Y.H., & Tseng, W.S. (1985). Introduction: The characteristics of Chinese culture. In W. Tseng, & D.Y.H. Wu (Eds.), Chinese Culture and Mental Health. Orlando, FL: Academic Press.

APPENDIX A
Behavioral Inventory of Social Interaction

Categories	Definitions
Cooperative behaviors	
1. Offer/ <u>give/ share</u>	Offer or exchange an object; give an object <u>spontaneously or on request</u> ; <u>let peer share an object with which child is already playing (spontaneously or on request)</u> .
2. Signal	Wave: point: show; point in touching the partner with an object; <u>touch the partner</u> .
3. Cooperative/ <u>help/teach</u>	help or assist the partner; help the peer complete a task; <u>show the functioning of an object</u> .
4. Affiliative/ <u>play together</u>	Play or make something together; take turns; <u>involve an exchange where the children are engaged in the same activities</u> .
5. Affiliative verbalization	Relate a story; ask for information or <u>an object</u> ; give information; brief communication; call out; converse; <u>invite</u> .
Responses following cooperative behaviors	
1. Accept	Positive acceptance following the cooperative categories above.
2. Discord	Physical or verbal rejection: hit, push..., "No"; "Go away"; <u>protest</u> .
3. Indifference/ No response	No change occurs in ongoing behaviors as a result of cooperative acts.
Conflict behaviors	
1. Physical Aggression	Assertive physical contact specially, hit; push; pull; shove; kick; <u>bite</u> ; <u>pinch</u> ; pull hair; <u>hit with an object</u> ; <u>throw an object at the partner</u> .
2. Competitions/ <u>Object conflict</u>	Struggle to take an object or space; <u>take or attempt to take an object</u> .
3. Dissociative verbalization	Command; order; threaten; ridicule; insults; tease; angry; reprimand.
Responses following conflict behaviors	
1. Submission	Cry; <u>sulk</u> ; leave the object; comply, ask to stop; whine following the conflict categories above.
2. <u>Counter-attack/resist/claim</u>	Protest; verbal and/or physical efforts to defend object; attempt to take the removed object; claim or demand an object.
3. Indifference/ No response	No change occurs in ongoing behaviors as a result of conflict acts.

Table 1

Percentages of Social Interactions for Asian Canadian and French Canadian preschoolers during a 12-min Interaction

Interaction Characteristics	Asian Canadian Initiators			French Canadian Initiators		
	Overall	Same-Ethnic Partners	Cross-Ethnic Partners	Overall	Same-Ethnic Partners	Cross-Ethnic Partners
Cooperative	80.5%	76.9%	83.8%	89.4%	93.4%	85.8%
Conflict	19.6%	23.0%	16.3%	10.6%	6.6%	14.2%

Table 2

Mean percentages and standard deviations describing Asian Canadian and French Canadian children's initiations with Asian Canadian and French Canadian partners

Initiations	Asian Canadian Initiators			French Canadian Initiators		
	Overall	Same-Ethnic Partners	Cross-Ethnic Partners	Overall	Same-Ethnic Partners	Cross-Ethnic Partners
Cooperative	1.63% (0.90)	1.58% (0.17)	1.68% (0.29)	1.69% (0.83)	1.75% (0.24)	1.64% (0.19)
Conflict	2.20% (2.46)	2.62% (0.80)	1.78% (0.46)	1.14% (1.89)	0.71% (0.65)	1.56% (0.69)

Note. Standard deviations are given in parentheses below the mean values.

Table 3

Percentages of cooperative initiations made by Asian Canadian and French Canadian girls to Asian Canadian and French Canadian partners

Nature of the Initiations	Asian Canadian Girl Initiators		French Canadian Girl Initiators	
	Same-ethnic Partners	Cross-ethnic Partners	Same-ethnic Partners	Cross-ethnic Partners
Affiliative	19.3%	35.1%	17.5%	28.1%
Nonverbal	33.3%	37.5%	6.3%	22.9%
Verbal	17.4%	23.5%	40.9%	18.3%

Table 4

Percentages of conflict initiations made by Asian Canadian and French Canadian boys to Asian Canadian and French Canadian partners

Nature of the Initiations	Asian Canadian Boy Initiators		French Canadian Boy Initiators	
	Same-Ethnic Partners	Cross-Ethnic Partners	Same-Ethnic Partners	Cross-Ethnic Partners
Object conflict	51.4%	40%	2.8%	5.7%
Physical/verbal conflict	26.6%	26.6%	40%	6.6%

Table 5

Mean percentages and standard deviations describing Asian Canadian and French Canadian childrens' responses with Asian Canadian and French Canadian partners

Responses to Initiations	Asian Canadian Girl Initiators		French Canadian Girl Initiators		Asian Canadian Boy Initiators		French Canadian Boy Initiators	
	Same-ethnic Partners %	Cross-ethnic Partners %	Same-ethnic Partners %	Cross-ethnic Partners %	Same-ethnic Partners %	Cross-ethnic Partners %	Same-ethnic Partners %	Cross-ethnic Partners %
Cooperative								
Positive	2.57 (0.44)	2.92 (0.46)	3.35 (0.59)	3.57 (0.90)	3.81 (0.38)	4.25 (0.46)	3.00 (0.57)	2.68 (0.55)
Negative	1.55 (0.57)	0.84 (0.48)	2.48 (0.87)	2.10 (0.89)	1.36 (0.52)	1.29 (0.53)	1.36 (0.76)	1.29 (0.61)
Conflict								
Submission	3.06 (1.79)	1.34 (0.96)	0.51 (0.51)	1.79 (0.78)	2.68 (1.28)	1.95 (1.58)	0.45 (0.45)	1.56 (0.69)
Counter-attack	1.85 (0.75)	3.14 (1.19)	1.05 (0.46)	1.14 (0.65)	3.47 (0.50)	0.50 (0.34)	0.23 (0.23)	3.00 (0.77)

Note. Standard deviations are given in parentheses below the mean values.

Chapitre 2

Deuxième article

**Ethnic differences in social interchange patterns
of preschoolers in same-ethnic and cross-ethnic dyads**

Running Head: Ethnic Differences In Social Interchange

Ethnic Differences in Social Interchange Patterns
of Preschoolers in Same-Ethnic and Cross-Ethnic Dyads

Nadine Girouard¹ and Monica O'Neill-Gilbert

Université de Montréal

Département de Psychologie

¹ This report is based on a dissertation submitted to the University of Montréal in partial fulfillment of the requirements for the Ph.D. degree. The authors thank Marie-France Bruyère for her comprehensive review. We extend our appreciation to the children and Staff of the daycare who actively participated in this research. Requests for reprint should be sent to Nadine Girouard, 444 rue Parent, Mascouche, Québec, Canada, J7K 3S1. E-mail: girouan@ere.umontreal.ca.

Ethnic differences in Social Interchange Patterns
of Preschoolers in Same-ethnic and Cross-ethnic Dyads

Abstract

Dyadic free play interactions of 60 children (30 Asian Canadian and 30 French Canadian) who attended the same daycare were videotaped on 2 occasions, once with a Asian Canadian partner and once with a French Canadian partner. Each 12-min play session was analyzed in terms of the social interaction and the nature of these interchanges were compared. Data were transcribed and coded using a modification of the Güncü (1993) coding system. Results showed that French Canadian dyads spent more observation time with same-ethnic play partners than with cross-ethnic play partners. Moreover, the number of turns per interchange was shorter when Asian Canadian and French Canadian children were paired with cross-ethnic play partners. There were some differences in the specific content of children's social interchange. Thus, during their cooperative interchange, French Canadian dyads produced a higher proportion of Introductions than Asian Canadian dyads and cross-ethnic dyads. However, Asian Canadian dyads produced more affiliative play than French Canadian dyads. During their conflictual interactions, Asian Canadian dyads manifested more object conflict than French Canadian dyads. These results provide evidence that in a familiar setting, peer interactions are influenced by the ethnicity of the children and by the ethnicity of the play partner.

Keys Words: interethnic interaction, preschoolers, social interchange, social interaction, dyads

Social Interaction in an Intercultural Perspective

A small number of researchers have focused their interest on social interaction between Chinese and North-American children. In fact, Navon and Ramsey (1989) have studied social behavior, in a group of 20 American children and 60 preschoolers in China, in order to obtain information about possession and exchange of belongings. Results showed that American children, in comparison with Chinese children, reacted more defensively when their belongings were taken away. Arguments related to possession of objects were stronger among American children while Chinese children shared their objects with their partners. In the same area of research, Orlick, Zhou and Partington (1990) systematically observed 5 year old children in China and in Canada. These authors found that 85% of Chinese children demonstrated cooperative interactions while in Canada, 78% of the behaviors observed involved conflict.

Results of these comparative studies go along with the findings of descriptive studies (Gentry, 1981; Sue, Sue & Sue, 1981), showing that Chinese children interacted in a cooperative and non aggressive manner when compared with American and Canadian children who interacted in a more aggressive if not conflictual manner. However, these findings have an important limitation. In fact, one main source of variation pertains to the environmental factor in the studies cited. In the work conducted by Navon and Ramsey (1989), observation conditions of free play time differed from one group to another. The authors specified that American children were free to move around, free to choose a partner and even the toys, which was not the case for Chinese children. Indeed, the Chinese children seated at assigned tables, usually four or five children each at the table, and were all playing with similar toys. Generally the materials were small blocks, puzzles or beads. Although Chinese children had only a limited range of choice at this time, this activity period was the one most closely equivalent to the free play in American preschools. Therefore, in two different countries, children have different possibilities for interaction with a social peer. Orlick et al. (1990) moreover, acknowledged that cultural differences

between Chinese and Canadian children may be due to different socialization strategies in Chinese and Canadian daycare centers. Indeed, daycare centers in China insist on mutual help and sharing amongst children. Gentry (1981) specifies that these centers are organized so that all the children are engaged simultaneously in the same activities. There is no accent on free play nor on individual performance.

Despite the fact that these intercultural studies have found very few conflict behavioral patterns and more cooperative patterns between Chinese children in comparison with North-American children, we are still facing very limited information concerning the nature of social interaction between peers. In fact, it is difficult to know what happens among Chinese children during ongoing social interaction. What happens among Chinese children after a social opening? In order to deepen our knowledge concerning the quantity and the quality of social interactions between Asian Canadian children and French Canadian children, we must turn to North-American research studies.

Social Interchange during Social Interaction

The literature shows that towards the end of the third year, children are more capable of collaborating in a problem-solving task and interacting in a coordinated and complex fashion (Brownell & Carriger, 1990; Eckerman & Stein, 1982). Thus, during the third year of life, children develop impressive abilities to communicate and share meaning with other children. Observation of toddler's social interchanges show that they are capable of modifying their social exchanging in accordance with the competence of their social partner (Brownell, 1990; Goldman & Ross, 1978), and of coordinating their actions and arriving at a common goal (Brownell & Carriger, 1990).

The reciprocal relationship which is typical of social interaction favors the development of social interchange between children (Guralnick, 1986). Several studies have suggested that reciprocity and duration are keys ingredients of high-quality social interchanges (Kohler, Strain, Maretsky, & DeCesare 1990; Kohler, Strain, & Shearer, 1992). In fact, social interchange implies a mutual agreement between two children with each of them contributing to the maintenance of social interaction process (Garvey,

1974; Guralnick, 1986; Holmberg, 1980; Mueller & Vandell, 1979). One may simply say that social interaction is a sequence which consists of an initiation followed by a response (Holmberg, 1980; Mueller & Brenner, 1977; Raush, 1965). Moreover, both initiations and immediate responses have been identified as critical components of preschool children's social interchanges (Kohler and Strain, 1997). However, this social interaction can also imply a social interchange of a longer duration including multiple behavioral contingent factors where each child will take his/her turn (Raush, 1965). Some researchers (Guralnick, 1986; Hendrickson, Strain, Shores, & Tremblay, 1982) have noted that duration is an essential ingredient of high-quality social interactions.

Some authors found that short social interchanges (initiation and response) are more frequent than longer ones (3 turns or more) with toddlers (Holmberg, 1980; Mueller & Brenner, 1977). In his study, Göncü (1993) found that the interactional length of social play increased from 3 to 4½ years of age. This author mentioned that the increase involving the frequency of turns is an indication that preschool children can sustain joint activity longer than the younger children. However, the duration of the social interchange may be influenced by the partner's characteristics (Holmberg, 1980; Raush, 1965). In fact, Becker (1977), Jacobson (1981), Mueller and Brenner (1977) found that the toddlers will indulge in longer social interchange sessions when they are familiar with their play partner. Holmberg (1980) stated that at three years of age and thereafter, social interchange sessions are longer if the play partner is a child rather than an adult.

In short, results showed that the play partner can influence the amount of social interchange between toddlers. Thus, following these findings, our interest has been aroused since no study has analyzed the influence on the amount of social interchange which occurs when the play partner is of a different ethnical origin at preschool age. This brings up two main questions: Will there be more social interchanges when preschooler children are playing with a same-ethnic play partner as compared with a play partner of a different ethnical origin? What frequency of social interchange can be found when

Asian Canadian children and French Canadian children engage in a cross-ethnic social interaction? Conceptually, then, it remains an open question whether children should be able to adjust their behavior to the interactive demands characteristic of cross-ethnic peer settings.

Qualitative Contents of Social Interchange

Quality of social interchange in preschool age children has been mostly studied in ethological research. The results have shown clearly that affiliative behavioral patterns occupy a dominant position in a social interchange situation between preschool age children (Jacques, Trudel, & Strayer, 1986; Legault & Strayer, 1991; Noël, Leclerc, & Strayer, 1990; Strayer, 1980; Strayer, Noël, & Leclerc, 1989; Strayer, Trudel, Noël, & Legault, 1989). In fact, Noël et al. (1990) in their study on the sequential structure of transactions between peers have found that cohesive activity (e.g. orientation, observation, pointing out, talking), represent 65% of relational interchanges while dispersive activity (e.g. attack, threat, competition, submission), represent not more than 10% of the whole social interchange process. Some other studies examining the different impacts of preschool children's social initiations have found that play organizer suggestions, sharing, offers, requests, helping, giving compliments and showing affection lead to a higher proportion of immediate responses than do questions, general statements, or imitative behaviors (Hendrickson et al., 1982; Tremblay, Strain, Hendrickson, & Shores, 1981). Furthermore, play organizer suggestions, sharing, offers and requests, and helping initiations also lead to exchanges that are highly reciprocal and enduring (Kohler & Fowler, 1985). However, these findings have not been substantiated by Orlick et al. (1990). In fact, these researchers have found in their intercultural study that 78% of behavioral patterns in Canadian children were of a conflictual nature. These authors described the conflict behavior as any act directed toward another child which involved treating the other child in an inconsiderate, aggressive, or destructive manner. Can this finding be attributed to particular dyads? Moreover, if we compare the results of French Canadian preschoolers in cohesive activity (65%) and the results of Chinese preschoolers in

cooperative behavior (85%), we should ask whether the quality of social interchange will be improved when Chinese children and Canadian children find themselves in interactive exchanges with same-ethnic play partners.

What does the empirical literature suggest? Some studies have shown that characteristics of the play partner, such as age or sex may influence the quality of social interchange (Lafrenière, Strayer, & Gauthier, 1989; Legault & Gauthier, 1991). Nevertheless, no study until now has measured the influence of the ethnic origin of the play partner on the quality contents of the social interchange. What will be the nature of social behavior in a social interchange between Asian Canadian and French Canadian children in cross-ethnic situations? Will Asian Canadian preschoolers show aggressive behavior in a social interchange with French Canadian preschoolers? Will French Canadian preschoolers also show aggressive behavior in social interchange with Asian Canadian play partners?

The purpose of this research is to analyze the quality of social interchange between Asian Canadian children and French Canadian children during social interaction with a same-ethnic or a cross-ethnic play partner. We believe that it is a useful procedure to examine the quality so that we can establish in which situations and which direction the social behavioral patterns will vary.

Method

Participants

Subjects were 60 children from six urban daycare centers located in Montreal and its suburbs: 30 Asian Canadian children (14 girls and 16 boys) and 30 French Canadian children (14 girls and 16 boys). The 32 boys and 28 girls who were observed in the two groups, ranged in age from 35 to 60 months (Asian Canadian, $M = 49.8$ months, $SD = 7.6$; French Canadian, $M = 50.4$ months, $SD = 7.3$), with one exception that of a Asian Canadian girl who was 67 months⁴.

⁴ An analysis was carried out in order to verify if this exception affected the results and no significant differences were observed.

Twenty-three Chinese children were first generation Canadians; one child was born in Mainland China, three in Taiwan and three in Hong Kong. Both parents of 10 children were born in Vietnam, nine children had both parents born in Mainland China⁵. The parents of eight others were born in Hong Kong and three children had parents born in Taiwan. All of these parents had lived for at least 18 years in their mother country and immigrated to Canada between 1968 and 1993. The Canadian children and their parents were all born in the province of Québec, Canada.

In each family at least one parent was a university graduate or obtained a socio-economic index between 42.74 and 101.74 on a Canadian occupational scale (Blishen, Carroll, & Moore, 1987). Thus, most of the children came from middle and upper class neighborhoods where all of the daycare centers were located. Children attended their centers for at least three months prior to the beginning of the study, where the majority of them (55/60) were enrolled full time. They were observed late in autumn and early spring in order to insure that they were well acquainted with their peers and teachers regardless of how long they had attended any other daycare program. With the help of the teachers it was ascertained that there was no conflict within the dyads.

The preschool setting

All six daycare centers enrolled children of varying ages and ethnic backgrounds. Two of these centers had a Asian Canadian ratio of 1:4 with 12-18 children per class, and 42 children of our sample came from these daycare centers. Most of the teachers were bilingual or trilingual, and came from varied social, economic, and ethnic backgrounds. The play-based curriculum included daily group time activities, indoor and outdoor free play periods, large group and teacher-directed sessions. Children were generally grouped by age in classes within each center.

⁵ The Asian Canadian group was composed of Chinese and Vietnamese children and by children who were born in their countries of origin. Analyses were carried out in order to verify if this situation affected the results, but no significant differences were observed between the three sub-group of children.

Observation Procedures

Each child was observed on 2 different days, usually contiguous but never separated by more than 1 week: once with a Asian Canadian partner and once with a French Canadian partner from the same class. This arrangement yielded three types of dyads: Asian Canadian with Asian Canadian, French Canadian with French Canadian, and Asian Canadian with French Canadian. Because all classrooms were composed of children spanning the same age range, children in cross-ethnic dyads were as familiar with one another as were children in same-ethnic dyads. Sessions were counterbalanced so that half of the children were observed first in a same-dyad (C with C or F with F) and half were observed first in a cross-dyad (C with F or F with C).

Each session was conducted by the first author at the daycare center in a quiet room, separate from their regular classroom. All children were familiar and comfortable with both the room and the experimenter. A Panasonic portable camera on a tripod was stationed at one end of the play space. Recording equipment was visible to the child, but elicited no more than occasional manipulative curiosity. Upon entering the room, children were told that they could play with the experimenter's toys, and the session began with an 8 minute warm-up period with 2 telephones, *Lego* blocks and a medical kit which were spread out on the floor in a standardized pattern. After removal of the warm-up toys, the children were asked to sit down on the floor. The experimental toys, an arrangement designed to maximize interaction (Jacklin & Maccoby, 1978), were presented in the following order:

The Marbleworks (available for 6 min):

Only one toy was presented first - the *Marbleworks* from Discovery Toys. This is a brightly colored, plastic structure into which the children insert 10 marbles, one by one. They descend, accelerating as they drop through an assortment of cylinders, tunnels, paddle wheels and come to rest in a hopper at the base. The pieces came apart and could be recombined in various ways. This toy was chosen because it encouraged the children to play together, leaving open the possibilities for sharing,

cooperation, turn taking, competition, conflicts for objects, and hoarding. The experimenter presented the children with the model already assembled and the 10 marbles in the hopper. Additional pieces were placed beside it in the event that they wished to modify the structure. The experimenter's directive was simply: "Now, you may play with this toy for a few minutes".

The Play Houses (available for 6 min):

Two similar play houses, the *Fisher Price* and the *Sesame Street* houses, containing figurines and furnishings, were chosen because of their tendency to elicit social interaction. First, the experimenter gave the *Fisher Price* house to one child and told him/her that: "This house is for you, you can play with it". Then, the experimenter gave the *Sesame Street* house to the other child repeating the directive. Since each child was observed twice in the same situation, once with the same-ethnic partner and once with a cross-ethnic partner, he/she received a different house each time.

The sessions were filmed by the experimenter and ran continuously for 20 min. The experimenter avoided eye contact with the children, did not initiate interaction except when exchanging the toys. She responded to the children's overtures briefly and without elaboration.

Coding Procedure

All videotaped observations of the Marbleworks and Play houses sessions were transcribed by the first author using a continuous sampling procedure that described each child's utterances and nonverbal behaviors interaction with his/her partner. In each transcription, when children played together, the beginning and ending of the social interactions were marked by an initiation and a termination behavior. The sequence of interaction taking place between these two behaviors, constituted the length of the social interchange.

Interchange Measure

The interchange measure was defined by the number of turns taken by each member of the dyad (Holmberg, 1980; Raush, 1965). For example, when a child gave a toy to his/her partner, this

constituted a turn for this child. If the partner took the toy, two turns occurred and the pattern was scored as a simple interchange. Then, the number of turns was counted until 10 seconds elapsed with no additional social behavior occurring. However, within each turn, actions were identified, and were defined as either a nonverbal behavior (e.g. offer an object) or an utterance (e.g., a word, string of words, sounds associated with use of objects).

This interchange measure, inspired by the work of Holmberg (1980), was developed for this study and permitted the following distinctions: a) Simple interchange (2 turns), that were act-react-act patterns in which each partner had one turn; b) Medium length interchange (3 to 7 turns) that were act-react-act patterns in which one of the children had at least two turns; c) Elaborated interchanges (8 turns and more) that were patterns in which each partner had at least four turns. The number of turns indicated that amount of activity put out by the dyad but gave no information regarding the quality of the activity. Hence, a procedure for defining the contents of the interchange patterns was developed (only for those interchanges defined above as medium and elaborated).

Content of the Interchange

The contents of the interchange was determined by referring to the written protocol for the exact verbalization and the particular combination of behaviors as the interchange continued. Then, within each turn taking, play acts were identified and coded using The Behavioral Inventory of Social Interaction (BISI), inspired by the work of Navon and Ramsey (1989), Orlick et al. (1990), Strayer (1980), and Tremblay et al. (1981), was used for this study. For this study, certain categories, adapted from Göncü (1993) were added to the BISI in order to differentiate between various types of social play (see Appendix A for BISI and any additions are underlined). This inventory allowed for the observation of specific types of verbal and nonverbal actions engaged in by preschoolers, in order to negotiate and maintain a joint play interaction. Thus, the contents of social interchange refers to the actual behaviors directed by one child to another, such as verbalization, offer an object, symbolic play, and so on. Each

measure was determined by summing selected individual social behaviors. However, if verbal and nonverbal acts having the same meaning were expressed simultaneously, then the action was recorded only as a verbal act.

Inter-Observer Reliability

The two coders' inter-observer agreement was assessed by randomly selecting 16 videotapes, representing 25% of the sample. Two dyads from each of the following groups: A/A girls, A/A boys, C/C girls, C/C boys, and four dyads from each of A/C girls and A/C boys groups were double coded. Agreement between the two coders was obtained for the interchange patterns and for the content of interchange. The reliability index was calculated as the number of agreements divided by the number of agreements plus the number of disagreements. The average percentage agreements for each group was: for turns and acts segment with A: 93.0%; with C: 97.4%, and with A/C: 96.6%, and the overall reliability was 95.9%; coding the content of interchange with A: 96.4 %; with C: 96.4%, and with A/C: 99.0%, and the overall reliability was: 97.5%.

Results

One-way analyses of variance (ANOVA) with three levels of the Dyad factor (Asian Canadian same-ethnic; French Canadian same-ethnic; cross-ethnic dyads) were used to analyze each dependent measure. The dyad, instead of the individual child, constituted the unit of analyses due to the fact that individual children's actions are dependent on one another's dyadic interaction. Transformations were conducted on the dependent variable if a control for significant skewness, kurtosis, and/or outliers was necessary (Tabachnick & Fidell, 1996). The preliminary analyses of variance revealed no significant effect for Sex or its interaction with the other variables, thus this factor was not included in subsequent analysis. If ANOVAs revealed a significant Dyad effect, planned post hoc Tukey comparisons, where relevant, were performed in order to isolate the source of the significant main effects, with the significant level set at $p \leq .05$.

Structure of Social Interchange

The first objective of the study was to verify if there were more social interchanges when Asian Canadian and French Canadian children were paired with a same-ethnic play partner than with a cross-ethnic play partner. This objective was evaluated by a series of one-way ANOVAs where the mean percent duration interaction, the frequencies of turns and acts served as three dependent measures. Means and SDs for these variables are presented in Table 1.

Interaction Duration. Analyses on mean percent duration of interaction revealed a Dyad main effect, $F(1,57) = 3.53$ ($p \leq .03$). Within a 12-min observation, Tukey comparisons revealed that French Canadian dyads ($M = 64.47\%$ of a session) spent more time in interaction than the cross-ethnic dyads ($M = 43.47\%$ of a session). However, even if no differences were observed with Asian Canadian dyads ($M = 51.05\%$), we noted that their interaction duration fell between that of French Canadian and cross-ethnic dyads.

Turns and Actions. There were also significant differences in the frequencies of turns, $F(1,57) = 3.75$ ($p \leq .02$), and actions, $F(1,57) = 4.33$ ($p \leq .01$). Tukey comparisons showed that French Canadian dyads made more turns ($M = 147$) and actions ($M = 144$) during the interaction than cross-ethnic dyads (turns, $M = 104$ and acts, $M = 95$). Here again, even if no differences were observed with Asian Canadian dyads, we observed that their frequencies of turns ($M = 121$) and actions ($M = 112$) were situated in between French Canadian dyads and cross-ethnic dyads.

Insert Table 1 about here

Types of Social Interchange between Asian Canadian and French Canadian Preschoolers

The analysis of social interchange provided information about subsequent transactions after an initial social act was directed toward another peer. Three types of social interchange were examined: simple, medium length and elaborated interchange.

The results revealed that the dyad effect is marginally significant for simple interchange, $F(2,57) = 2.71$ ($p \leq .07$), but not significant for medium length and elaborated interchange. Moreover, it is interesting to note that here, cross-ethnic dyads made more simple interchanges ($M = 4.28$) than Asian Canadian dyads ($M = 2.98$) and French Canadian dyads ($M = 2.71$). These findings indicate that the simple interchanges are influenced by the ethnicity of the play partner.

Content of Social Interchange

A second series of analyses centered on the specific content of children's social interchanges. Proportions of target behaviors for each dyad were calculated by dividing the frequency of occurrence by the number of behaviors observed and multiplying the result by a hundred. Here the questions concerned the particular social behavior these preschoolers directed to each other, rather than the duration of the interchange.

Cooperative Behaviors: Main effect for Dyad emerged for Introduction, $F(2,57) = 4.92$ ($p \leq .01$), for Affiliative play, $F(2,57) = 3.16$ ($p \leq .04$), as well as for Affiliative verbalization, $F(2,57) = 7.20$ ($p \leq .001$). The means and SDs for these variables are shown in Table 2. Most importantly, Tukey comparisons showed significantly different patterns of social interchanges when children were with different partners. Thus, French Canadian dyads produced higher proportions of Introduction ($M = 3.33\%$) than Asian Canadian ($M = 0.79\%$) and cross-ethnic dyads ($M = 1.47\%$). Moreover, French Canadian ($M = 14.64\%$) and cross-ethnic dyads ($M = 14.64\%$) produced higher proportions of affiliative verbalization than Asian Canadian dyads ($M = 4.74\%$). However, Asian Canadian dyads produced higher proportions of affiliative play ($M = 47.93\%$) than French Canadian dyads ($M = 30.40\%$). Other analyses revealed no significant differences.

Conflict Behaviors: Analyses revealed a significant main effect for object conflict, $F(2,57) = 5.08$ ($p \leq .01$). Tukey comparisons conducted on the Dyad effect revealed that Asian Canadian dyads manifested more object conflict ($M = 4.96\%$) than French Canadian dyads ($M = 1.57\%$) (see Table 2).

No other significant differences were found.

Responses: Analyses revealed a significant main effect for rejection, $F(2,57) = 4.72$ ($p \leq .01$), and submission, $F(2,57) = 4.16$ ($p \leq .02$). Tukey comparisons conducted on the Dyad effect showed that French Canadian dyads ($M = 4.14\%$) and cross-ethnic dyads ($M = 4.14\%$) used more rejection than Asian Canadian dyads ($M = 1.87\%$). However, Asian Canadian dyads ($M = 2.20\%$) and cross-ethnic dyads ($M = 2.28\%$) used more submission than French Canadian dyads ($M = 0.55\%$) (see Table 2). No other differences were significant.

Insert Table 2 about here

Sequence of Social Interchange

A third series of analyses addressed, whether or not affiliative and object conflict, during children's social interchange, were more likely to be followed by particular behaviors. These analyses are descriptive and use the transitional probabilities within which each of these behaviors was followed by a specific type of behavior. Transitional probabilities were found for each dyad, by dividing the number of occurrences of a particular sequence of affiliative behaviors, by the total number of behavioral categories.

Affiliative Play Sequence: As Table 3 indicates for the affiliative play, the trends are similar for Asian Canadian and cross-ethnic dyads but not for French Canadian dyads. For Asian Canadian and cross-ethnic dyads, affiliative play was followed, in decreasing order by affiliative play, laughing, and by affiliative verbalization. For French Canadian dyads, affiliative play was followed, in decreasing order, by affiliative play then, by affiliative verbalization and by laughing. In contrast for all dyads, affiliative play was not likely to be followed by introduction, acceptance, rejection, object conflict or by dissociative verbalization.

Insert Table 3 about here

Object Conflict Sequence: As Table 4 indicated for the object conflict, the trends are similar for Asian Canadian dyads and cross-ethnic dyads. For these dyads, object conflict was followed, in decreasing order, by counter-attack, submission, then by equally representation of rejection and dissociative verbalization, and finally, acceptance. For French Canadian dyads, object conflict was followed, in decreasing order, by counter-attack, rejection, and finally by equal representation of acceptance, submission and, dissociative verbalization.

Insert Table 4 about here

Discussion

The purpose of this study was to compare the social interchanges between Asian Canadian and French Canadian preschoolers when they were paired with same- and cross-ethnic play partners. The design and method of this study permitted the gathering of data to further our understanding of the development of multiple social relations in a preschooler setting. The results of this study provide several insights into the social interactions of preschoolers in same-ethnic and cross-ethnic dyads.

With same-ethnic and cross-ethnic play partners, Asian Canadian and French Canadian preschoolers were confronted with different complexities of interchange patterns. Clearly, the characteristics of both partners determine the complexity, form and outcome of the interchanges. We found that there were both similarities and differences in the way that Asian Canadian and French Canadian children interacted with same-ethnic play partners, and with cross-ethnic play partners.

Concerning the structure of the social interchange, the results showed that within a 12-min interaction, French Canadian dyads spent more time interacting and took more turns and actions than cross-ethnic dyads. With same-ethnic play partners, French Canadian children spent more time in social interaction (64% as compared to 43% during cross-ethnic interaction), and the interchanges themselves

consisted of more turns (147 turns compared to 104 with the cross-ethnic play partners). Thus, these findings indicate that French Canadian dyads maintained joint activity longer than cross-ethnic dyads. However, post-hoc analyses indicated that Asian Canadian dyads occupied an intermediate position between the French Canadian dyads and the cross-ethnic dyads. Even if these differences were not significant, Asian Canadian dyads spent more time in social interaction (51% as compared to 43% during the cross-ethnic interaction), and their interchanges also consisted of more turns (121 turns compared to 104 with the cross-ethnic play partners). These findings are very interesting and equally hard to interpret. Several studies have reported that children in integrated settings, express a preference for same-ethnic interactions and that this preference increases with age (Aboud, 1988; Finkelstein & Haskins, 1983; Fishbain & Imai, 1993; Lederberg, Chapin, Rosenblatt, & Vandell, 1986; McCandless & Hoyt, 1961; Singleton & Asher, 1979). Even if our results are consistent with studies suggesting that more social interaction takes place among similar persons (Jacklin & Maccoby, 1978; Urberg & Kaplan, 1989), they must be viewed with caution. In this research, children were observed in two different dyadic situations, once with a same-ethnic partner and once with a cross-ethnic play partner. Then, this design was different from a free play situation where children were free to choose a partner. However, there is a plausible explanation for our findings of the structure of the social interaction: Asian Canadian and French Canadian preschoolers have different play styles. There are greater behavioral similarities within same-ethnic dyad than there are within cross-ethnic dyad.

During play with same-ethnic and cross-ethnic play partners, both French Canadian and Asian Canadian children were equally capable of maintaining social interchanges. However, there were more simple interchanges between cross-ethnic dyads than between Asian Canadian and French Canadian dyads. This result revealed that both Asian Canadian and French Canadian children in cross-ethnic dyads were responding to more initiations over time than in same-ethnic dyads. However, this finding did not mean that the cross-ethnic dyads were unable or not interested in sustained social interchanges.

Indeed, we did not find any significant differences among the three types of dyad for the medium and elaborated interchanges. These two measures were considered the essence of synchrony in that they required at least four action-reaction sequences (Holmberg, 1980). Thus, Asian Canadian and French Canadian children were capable of maintaining synchronous activity whether they were paired with same-ethnic or cross-ethnic play partners.

The results of this study also permit us to identify more precisely the features of those interchanges. During the cooperative interaction, French Canadian dyads produced a higher proportion of Introduction than Asian Canadian and cross-ethnic dyads. Then, French Canadian dyads maintained the play interaction by adding information to the ongoing effort. Thus, they integrated a new element into the interaction such as a new kind of play, toys and play themes as well as talk about what should constitute the nature of the play. Moreover, French Canadian dyads and cross-ethnic dyads talked more during their social interchanges than Asian Canadian dyads. These findings are similar to those of Girouard and Gilbert (submitted) who compared social initiations and social responses between Asian Canadian and French Canadian preschoolers. These authors found that Asian Canadian children, when they were paired with same-ethnic play partners, made more nonverbal initiations and talked less than French Canadian children. However, the play of Asian Canadian dyads was more affiliative in nature than that of French Canadian dyads. Thus, Asian Canadian dyads, during their interchange, were engaged more often in the same activities and in making something together. This finding is similar to that of Orlick et al. (1990), who found more cooperative interaction among Chinese preschoolers. Our finding was also demonstrated that Asian Canadian and French Canadian children used different modes of communication in order to maintain their social interchanges when they were paired with a same-ethnic play partners. Moreover, Chan (1992) mentioned that Asian children, early on, are taught to observe nonverbal cues that guide behavior in social interaction. The author specified that a significant amount of information is conveyed through nonverbal communication, including silence (timing of verbal

exchange), facial expression (e.g., smiling), eye contact, body movements and gestures, posture and positioning, and interpersonal space.

Moreover, when we looked carefully at these results, a clearer picture of same-ethnic and cross-ethnic interaction appeared. Indeed, an examination of the position of the cross-ethnic dyads across Introduction, Verbalization, and Affiliative play measures, revealed that these dyads occupied an intermediate position between Asian Canadian and French Canadian dyads. For example, for the affiliative measure, Asian Canadian dyads were engaged more often in the same activities than were French Canadian dyads (47% as compared to 30%). However, when Asian Canadian and French Canadian preschoolers were paired together, then affiliative play was at 42% as compared to 47% for Asian Canadian dyads, and 30% for French Canadian dyads. These results are very interesting because they present a picture of children's ability to maintain social interaction with peers, which involves actively adjusting interchange patterns as function of their partner's ethnicity. This finding is similar to that of Girouard and Gilbert (submitted), who observed that Asian Canadian and French Canadian children adjusted their behavior during cross-ethnic interactions. According to these authors, when Asian Canadian children were paired with cross-ethnic play partners, they used more verbal initiation than when they were paired with same-ethnic play partners.

One major finding emerged regarding the content of the conflict interchange between Asian Canadian and French Canadian preschoolers. The ethnicity of the child play partner appeared to have a major influence on the conflict interaction. Asian Canadian children, in same-ethnic dyads, manifested more object conflict interchange than French Canadian dyads. However, when we looked at the position of the cross-ethnic dyads for this measure, they occupied an intermediate place between Asian Canadian and French Canadian dyads. Thus, Asian Canadian dyads were engaged more often in an object conflict interchange than French Canadian dyads (4.95% as compared to 1.57%). However, when Asian Canadian and French Canadian preschoolers were paired together, then the object conflict interchange

increased to 2.81%. These findings are particularly interesting because they contradict previous studies (Farver, Kim, & Lee, 1995; Navon & Ramsey, 1989; Orlick et al., 1990), who observed that Chinese children expressed more cooperative and less conflict behaviors. Our results are similar to those of Girouard and Gilbert (submitted) who found that Asian Canadian children engaged in a greater percentage of conflict than French Canadian children during same-ethnic interactions and in a greater percentage of object conflict during cross-ethnic interactions. However, Hartup and Laursen (1993) found that when play activities involved shared space and equipment among children, they elicited higher rates of social interaction but also, more frequent conflicts. The fact that Asian Canadian preschoolers engaged frequently in object conflict interchange supports Furby's assertion (1980) that the desire to control objects in one's environment is found in many societies and does not reflect cultural values.

Moreover, the nature of the responses following the conflict interchanges differed according to the ethnicity of the play partner. Indeed, cross-ethnic dyads used more rejection than Asian Canadian dyads, and they used more submission than French Canadian dyads. These results are very interesting because when we looked at the intermediate position, we found that for the rejection responses, French Canadian dyads occupied that position and for the submission responses, it was the Asian Canadian dyads who occupied that position. Two questions can be raised: is it the French Canadian children, in the cross-ethnic dyads, who rejected more often the conflict behaviors of their Asian Canadian partners? Or is it the Asian Canadian preschoolers, in the cross-ethnic dyads, who are more submissive to their French Canadian partners in response to a conflict behavior? Follow-up research is necessary to examine and clarify the individual contribution of each play partner in the dyads during the cross-ethnic social interchange. However, these results are similar to those of Navon and Ramsey (1989), and Farver et al., (1995). Indeed, these authors observed that the American children became involved in disputes and were more aggressive and negative in their responses to peer initiations. In contrast, the Chinese children frequently did not react at all when peers removed objects from the pile in front of them.

There were other differences in the sequence of social interactions between same- and cross-ethnic dyads during their affiliative play. Asian Canadian dyads and cross-ethnic dyads constructed their social interchange by responding to affiliative play with affiliative and laughing behaviors, and by affiliative verbalization. For their part, French Canadian dyads built their social interchanges by responding to affiliative play with affiliative behavior and affiliative verbalization, and then, by laughing. These findings suggest that children, when they interacted with same-ethnic play partners, maintained their social interchanges by similar behaviors (affiliative play), as well as different behaviors (laughing for Asian Canadian dyads compared to affiliative verbalization for French Canadian dyads).

Moreover, there were similar differences in the sequence of social interactions between same- and cross-ethnic dyads during their object conflict interchanges. Asian Canadian dyads and cross-ethnic dyads constructed their social interchanges by responding to object conflict first with counter-attack and then with submission. For their part, French Canadian dyads built their social interchanges by responding to object conflict first with counter-attack and then with rejection. These findings are very interesting because they show that children, when they were paired with cross-ethnic play partners, adjusted their behaviors as a function of the partner's ethnicity. These behavior adjustments revealed that the most important thing for Asian Canadian and French Canadian children, is to maintain synchronous activity whether they were paired with same- and cross-ethnic play partners.

In conclusion, results of the present study suggest that there are similarities as well as differences in the ways in which Asian Canadian and French Canadian children interacted with same- and cross-ethnic play partners. Moreover, the most important finding from these results is that during a cross-ethnic interaction, both Asian Canadian and French Canadian children are more interested in sustaining their social interactions with their play partner. Indeed, this interest was manifested by the way they adjusted their behaviors as a function of their play partner. Finally, more studies are needed in order to investigate these types of interactions. For example, it is important to examine how different

aspects of social interchange are negotiated. Further research may indicate whether the ethnicity of the play partner has an influence on the child's subsequent exchanges with a cross-ethnic play partner. The advantage of placing children in cross-ethnic dyads for interaction allowed us to observe the role of each child in the dyad, and to show that both types of partners made different contributions during their social interchanges. Thus, it is important to investigate the individual contribution of each child in the dyad during social interaction.

References

- About, F. (1988). Children and prejudice. Oxford: Backwell.
- Becker, J.M. (1977). Learning analysis of the development of peer-oriented behavior in nine month old infants. Developmental Psychology, 13, 481-491.
- Blishen, B.R., Carroll, W.K., & Moore, C. (1987). The 1981 socioeconomic index for occupation in Canada. Canadian Review of sociology and anthropology, 24, 467-488.
- Brownell, C.A. (1990). Peer social skills in toddlers: Competencies and constraints illustrated by same-age and mixed-age interaction. Child Development, 61, 838-848.
- Brownell, C.A., & Carriger, M.S. (1990). Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year. Child Development, 61, 1164-1174.
- Chan, S. (1992). Families with Asian Roots. In E. W. Lynch, & M.J. Hanson (Eds.), Developing cross-cultural competence: A working guide with young children and their families. Baltimore, MA: Paul H Brookes.
- Eckerman, C.O., & Stein, M.R. (1982). The toddler's emerging interaction skill. In R.H. Rubin, & H.S. Ross (Eds.), Peer relationship and social skills in childhood. New York: Springer Verlag.
- Farver, J.M., Kim, Y.K., & Lee, Y. (1995). Cultural differences in Korean- and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors. Child Development, 66, 1088-1099.
- Finkelstein, N.W., & Haskins, R. (1983). Kindergarten children prefer same-color peers. Child Development, 54, 502-508.
- Fishbain, H.D., & Imai, S. (1993). Preschoolers select playmates on the basis of gender and race. Journal of Applied Developmental Psychology, 14, 303-316.
- Furby, L. (1980). Origins and early development of possessive behavior. Political Psychology, 2, 30-42.
- Garvey, C. (1974). Some properties of social play. Merrill-Palmer Quarterly, 20, 163-180.
- Gentry, J.M. (1981). Early childhood education in the People's Republic of China. Childhood

Education, 58, 92-96.

Girouard, N., & Gilbert, M. (submitted). Ethnic differences in social initiations and social responses of preschoolers in same-ethnic and cross-ethnic dyads. Child Development.

Goldman, B., & Ross, H. (1978). Social skills in action: Analysis of early peer games. In J. Glick, & K.A. Clarke-Stewart (Eds.), The development of a social understanding. New York: Gardner.

Göncü, A. (1993). Development of intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers. Early Childhood Research Quarterly, 8, 99-116.

Guralnick, M.J. (1986). The peer relationships of young handicapped and nonhandicapped children. In P.S. Strain, M.J. Guralnick, & H.M. Walker (Eds.), Children's social behavior: Development, assessment and modification. New York: Academic Press.

Hartup, W.W., & Laursen, B. (1992). Conflict and context in peer relations. In C.H. Hart (Ed.), Children on playgrounds: Research perspectives and applications. New York: State University of New York.

Hendrickson, J.M., Strain, P.S., Tremblay, A., & Shores, R.E. (1982). Interaction of behaviorally handicapped children: Functional effects of peer social initiations. Journal of Applied Behavior Analysis, 6, 323-353.

Holmberg, M.C. (1980). The development of social interchange patterns from 12 to 42 months. Child Development, 51, 448-456.

Jacklin C.N., & Maccoby, E.E. (1978). Social behavior at thirty-three months in same-sex and mixed-sex dyads. Child Development, 49, 557-569.

Jacobson, J.L. (1981). The role of inanimate objects in early peer interaction. Child Development, 52, 618-626.

Jacques, M. Trudel, M., & Strayer, F.F. (1986). L'organisation sociale chez les jeunes enfants en garderie: Rapports conflictuels et statut de dominance. Apprentissage et Socialisation, 9, 209-

219.

- Kohler, F.W., & Fowler, S.A. (1985). Training prosocial behaviors to young children: An analysis of reciprocity with untrained peers. Journal of Applied Behavior Analysis, 18, 187-200.
- Kohler, F.W., & Strain, P.S. (1997). Procedures for assessing and increasing social interactions. In N.N. Singh (Ed.), Prevention and treatment of severe behavior problems: Models and methods in developmental disabilities. New York: Brooks Cole.
- Kohler, F.W., Strain, P.S., Maretsky, S., & DeCesare, L. (1990). Promoting positive and supportive interaction between preschoolers: An analysis of group-oriented contingencies. Journal of Early Intervention, 14, 327-341.
- Kohler, F.W., Strain, P.S., & Shearer, D.D. (1992). The overtures of preschool social skills intervention agents. Behavior Modification, 16, 525-542.
- Lafrenière, P., Strayer, F.F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preference among preschool peers: A developmental ethological perspective. Child Development, 55, 1958-1965.
- Lederberg, A., Chapin, S., Rosenblatt, V., & Vandell, D. (1986). Ethnic, gender, and age preference among deaf and hearing preschoolers. Child Development, 57, 375-386.
- Legault, F., & Strayer, F.F. (1991). Genèse de la ségrégation sexuelle et différences comportementales chez des enfants d'âge préscolaire. Behaviour, 119(3-4), 285-301.
- McCandless, B., & Hoyt, J. (1961). Sex, ethnicity and play preferences of preschool children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 62, 683-685.
- Mueller, E., & Brenner, J. (1977). The origins of social skills and interaction among playgroup Toddlers. Child Development, 48, 854-861.
- Mueller, E., & Vandell, D. (1979). Infant-infant interaction. In J.D. Osofsky (Ed.), Handbook of infant development. New York: Wiley.

- Navon, R., & Ramsey, P.G. (1989). Possession and exchanges of materials in Chinese and American preschoolers. Journal of Research in Childhood Education, 4, 18-29.
- Noël, J.-M., Leclerc, D., & Strayer, F.F. (1990). Une analyse fonctionnelle du répertoire social des enfants d'âge préscolaire en groupe de pairs. Enfance, 45, 405-421.
- Orlick, T., Zhou, Q. Y., & Partington, J. (1990). Co-operation and conflict within Chinese and Canadian kindergarten setting. Canadian Journal of Behavioural Science, 22, 20-25.
- Raush, H.L. (1965). Interactions Sequences. Journal of Personality and Social Psychology, 2, 487-499.
- Singleton, L. & Asher, S. (1979). Racial integration and children's peer preferences: An investigation of developmental and cohort differences. Child Development, 50, 936-944.
- Sue, D., Sue, D.W., & Sue, D.M. (1981). Psychological development of Chinese-American children. In G.J. Powell (Ed.), The Psychosocial Development of Minority Group Children. New York: Brunner/Mazel.
- Strayer, F.F. (1980). Social ecology of the preschool peer group. In W.A. Collins (Ed.), The Minnesota Symposia on Child Development, Vol.13. Hillsdale: Erlbaum.
- Strayer, F.F., Noël, J.-M., & Leclerc, D. (1989). Le développement et la socialisation des activités agonistiques en milieu préscolaire. In R. Tremblay (Ed.), Le développement de l'agressivité. Paris: Maison Stock.
- Strayer, F.F., Trudel, M., Noël, J.-M., & Legault, F. (1989). La coordination des structures sociales chez les jeunes enfants: perspective transversale. Revue Internationale de Psychologie Sociale, 2, 113-131.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (1989). Using Multivariate Statistics (2nd ed.). New York: Harper Collins.
- Tremblay, A., Strain, P.S., Hendrickson, J.M., & Shores, R.E. (1981). Social interactions of normally developing preschool children: Using normative data for subject and target behavior selection.

Behavior Modification, 5, 237-253.

Urberg, K.A., & Kaplan, M.G. (1989). An observational study of race-, age- and sex-heterogeneous interaction in preschoolers. Journal of Applied Developmental Psychology, 10, 299-311.

APPENDIX A
Behavioral Inventory of Social Interaction

Categories	Definitions
Cooperative behaviors	
1. <u>Introduction</u>	Integrate a new element to social play interaction that has not been part of play before. Involve incorporation of elements such a new kind of play, toys, and play themes as well as talk about what should constitute the nature of play.
2. <u>Extension</u>	Add new information and/or new expectations to the partner's idea expressed in the preceding turn.
3. <u>Building-ons</u>	Add new information to one's own previously expressed idea, with the apparent purpose of contributing to ongoing shared play.
4. Cooperative/ help/teach	Help or assist the partner; help the peer complete a task; show the functioning of an object.
5. Affiliative/ play together	Play or make something together; take turns; involve an exchange where the children are engaged in the same activities.
6. Affiliative verbalization	Relate a story; ask for information or an object; give information; brief communication; call out; converse; invite.
7. Symbolic play	Pretend play. Involve substitute objects (pretending a cloth is a pillow), and imagine objects (pretending there's a pillow where there's nothing). Imagine roles and situations.
8. <u>Laugh/smile</u>	Facial expression of laughter or smiling directed at the peer.
Conflict behaviors	
1. Physical Aggression	Assertive physical contact specially, hit; push; pull; shove; kick; bite; pinch; pull hair; hit with an object; throw an object at the partner.
2. Object conflict/Competitions	Struggle to take an object or space; take or attempt to take an object.
3. Dissociative verbalization	Command; order; threaten; ridicule; insults; tease; angry; reprimand.
Responses following cooperative and conflict behaviors	
1. Accept	Positive acceptance following the cooperative categories above.
2. Reject	Physical or verbal rejection: hit, push..., "No"; "Go away"; protest.
3. Submission	Cry; sulk; leave the object; comply, ask to stop; whine following the conflict categories above.
4. Counter-attack/resist/claim	Protest; verbal and/or physical efforts to defend object; attempt to take the removed object; claim or demand an object.

Table 1

Mean and Standard Deviations of Structural Features of Social Interchange as a Function of Dyad

Dyads	Mean Percent Duration		Turns		Actions	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
Asian Canadian	51.05	28.3	121.53	62.36	112.33	70.09
French Canadian	64.47	23.42	147.93	49.17	144.47	47.47
Cross-Ethnic	43.47	24.07	104.3	44.51	95.03	45.65

Note. Observations lasted 12 minutes.

Table 2

Mean and Standard deviations describing the content of peer social interchange as a function of Dyad

Proportions of Behaviors	Dyads			Significant Effect ^a
	Asian Canadian	French Canadian	Cross-ethnic	
Cooperative Behaviors:	<i>M</i> (SD)	<i>M</i> (SD)	<i>M</i> (SD)	
Introduction	0.58 (0.70)	1.55 (1.02)	0.79 (0.94)	$p \leq .01$
Extension	0.23 (0.42)	0.85 (1.05)	0.47 (0.98)	n.s.
Building-on	0.12 (0.33)	0.82 (1.09)	0.37 (1.18)	n.s.
Cooperative play	2.22 (1.31)	1.33 (0.89)	1.59 (1.13)	n.s.
Affiliative play	46.77 (17.75)	30.41 (18.0)	42.04 (19.24)	$p \leq .05$
Affiliative verbalization	1.87 (1.11)	3.61 (1.30)	3.24 (1.49)	$p \leq .001$
Symbolic Play	10.23 (13.34)	15.86 (10.72)	8.55 (12.21)	n.s.
Smile-laugh behavior	5.84 (5.75)	11.52 (13.32)	7.27 (6.86)	n.s.
Conflict behaviors:				
Physical and verbal conflict	2.47 (2.48)	1.67 (1.68)	3.35 (2.74)	n.s.
Object conflict	4.95 (3.98)	1.57 (2.62)	2.81 (2.49)	$p \leq .01$
Responses:				
Acceptance	6.44 (5.00)	9.12 (3.38)	7.83 (4.61)	n.s.
Rejection	1.07 (0.91)	1.82 (0.95)	1.94 (0.89)	$p \leq .01$
Submission	2.23 (2.70)	0.55 (0.69)	2.28 (2.02)	$p \leq .02$
Counter-attack	3.52 (3.60)	1.29 (1.83)	2.36 (2.53)	n.s.

Note. Value represented proportion per 12 min.

^a significant main effect for dyad

Table 3

Transitional Probabilities with which Affiliative Play was followed by a Social Behavior

Social Behaviors	Dyads		
	Asian Canadian	French Canadian	Cross-Ethnic
Introduction	0.01	0.03	0.02
Cooperation	0.01	0.01	0.01
Symbolic Play	0.01	0.02	0.02
Affiliative Play	0.82	0.72	0.73
Affiliative Verbalization	0.04	0.11	0.09
Laughing	0.07	0.07	0.09
Acceptance	0.001	0.007	0
Rejection	0.002	0.01	0.01
Object Conflict	0.01	0.004	0.01
Dissociative Verbalization	0.02	0.02	0.02

Table 4

Transitional Probabilities with which Object Conflict was followed by a Social Behavior

Social Behaviors	Dyads		
	Asian Canadian	French Canadian	Cross-ethnic
Acceptance	0.01	0.04	0.03
Rejection	0.06	0.18	0.07
Submission	0.29	0.11	0.22
Counter-Attack	0.56	0.64	0.6
Object Conflict	0.06	0.04	0.07
Dissociative Verbalization	0	0	0.01

Chapitre 3

Troisième article

Processus de socialisation et éducation interculturelle

des enfants d'âge préscolaire à la garderie

Science et comportement
1998. Vol. 26, no 2, 93-106

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

Nadine Girouard¹

Université de Montréal

Titre résumé: Socialisation et éducation interculturelle

¹Nadine 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 [REDACTED]. Adresse électronique: [REDACTED]

Résumé

Cet article tente de souligner 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 famille immigrante, 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 clés: socialisation, éducation interculturelle, garderie, préscolaire, ethnicité

Abstract

Socialization and Intercultural Education of Preschoolers
at the Daycare

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 problem 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.

Keywords: socialization, intercultural education, daycare, preschoolers, ethnicity

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

Depuis quelques décennies, 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 (dont 87% sont installées dans la région métropolitaine) (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 société québécoise 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 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.

I. 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, de 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 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 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, mais 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 et 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 que la leur, 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). A 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 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, ils 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 de 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, 1976) précisent que l'immaturité 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 les 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 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 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 et portant sur les préjugés, Milner (1981, cité dans Hendrick, 1993) rapporte que l'utilisation de matériel multiethnique (livres, poupées, etc.), au niveau préscolaire, avait eu un effet plutôt positif sur les 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 en bas âge envers les individus de race noire en des attitudes plus positives et ce, à l'aide de poupées et 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.

II. 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'activité 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 (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 le programme d'éducation interculturelle en six points:

1. Conseil d'Administration et comité de parents;
2. Communication avec les parents;
3. Élaboration d'une politique;
4. Programme d'activités et aménagements 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 un milieu multiethnique

De plus, 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 concrète 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 leur 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 sur l'interculturalisme doit également 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. A 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. Ainsi, il nous semble important que le programme d'éducation interculturelle favorise les contacts interethniques entre les enfants. A 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 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 peut 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'acquérir 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 et 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 les enfants à travailler ensemble vers un but commun et ce, peu importe leur appartenance ethnique. Cependant, Miller et Brewer (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'interaction. 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 balancer 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 en coopération 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 pour 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).

A 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 et la valorisation de la coopération et du compromis au détriment de la compétition (Hendrick, 1994). Ainsi, nous croyons que les éducateurs peuvent accroître les habiletés sociales des enfants d'âge préscolaire en leur apprenant à partager les équipements de jeu, 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 est 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 à jouer pour aider à réduire les préjugés en organisant 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 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: Blackwell.
- 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. Les fondements de la psychologie sociale (pp. 707-765). Boucherville, Qc: Gaëtan Morin.

Bourhis, R.Y., Gagnon, A., & Moïse, L.C. (1994). Discrimination et relations intergroupes. In R.Y. Bourhis, & J.-P. Leyens (Éds.), Stéréotypes, 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 (Éds.), 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 (Éds.), Groups in contact: The psychology of desegregation. New York: Academic Press.

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

Coreblum, 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 jeune immigrants. Analyse diachronique d'une expérience montréalaise (1974-1983). In E. Crespo, & C. Lessard (Éds.), Éducation en milieu urbain. 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, 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. (1994). 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. 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 multiethniques 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.
- 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, 238-240.

Discussion

Discussion

Durant la période préscolaire, on assiste à une augmentation des interactions sociales entre les enfants. De plus, l'interaction sociale est influencée par les caractéristiques personnelles du compagnon de jeu ainsi que par la nature de l'ouverture sociale et de la réponse sociale (Rubin, 1998). Considérant l'importance des caractéristiques du compagnon de jeu, les études interculturelles portant sur l'interaction sociale entre les pairs de différentes origines ethniques sont une principale source d'information concernant le comportement social de l'enfant. Les résultats de cette recherche sur les interactions sociales entre les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise à la garderie, montrent clairement que les comportements coopératifs occupent une place prépondérante dans les relations entre les enfants d'âge préscolaire. Dans cette perspective, la présente recherche portait sur l'interaction sociale entre les enfants d'origine québécoise et les enfants d'origine asiatique à la garderie; l'objectif ultime étant d'examiner l'influence de l'ethnie, du sexe de l'enfant et de l'ethnie du partenaire de jeu sur les interactions sociales entre les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise à la garderie.

Le premier objectif de cette recherche consistait à explorer les différences au niveau du comportement social entre les enfants d'origine asiatique et d'origine québécoise. En fait, il s'agissait d'examiner la nature de l'ouverture sociale ainsi que la nature de la réponse sociale entre les enfants d'origine asiatique et d'origine québécoise lorsqu'ils interagissent avec un enfant d'origine asiatique ou d'origine québécoise. Le premier article de cette thèse permet d'obtenir des informations intéressantes concernant cet objectif.

Dans l'ensemble, les résultats démontrent que les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise ne diffèrent pas quant au nombre de comportements coopératifs initiés, mais ils diffèrent quant à la nature de ces comportements. En effet, au niveau des ouvertures coopératives, en

dyades monoethniques, les filles d'origine asiatique utilisent plus de comportements non-verbaux et moins de comportements verbaux que les filles d'origine québécoise. Par ailleurs, même si ces différences ne sont pas significatives, il est intéressant de constater que lorsque les filles d'origine asiatique sont en dyades biethniques, elles utilisent plus de comportements verbaux pour initier une interaction sociale avec les filles d'origine québécoise, alors que celles-ci utilisent un peu plus de comportements non-verbaux envers leurs partenaires d'origine asiatique. Voici quelques illustrations caractéristiques d'interactions sociales monoethnique asiatique, monoethnique québécoise et biethnique:

Filles d'origine asiatique: dyade monoethnique:

Kayan: Touche le bras de Qui Shi pour que celle-ci regarde ce qu'elle a fait.

Qui Shi: Tourne la tête vers Kayan et regarde ce qu'elle lui montre.

Kayan: Regarde Qui Shi en souriant.

Qui Shi: Fait signe que oui avec la tête.

Filles d'origine québécoise: dyade monoethnique:

Delphine: S'approche de Madeline: "C'est un ami de Big Bird, tu vois ça, c'est le bébé. T'as plein de bébés."

Madeline: "Cookie Monster, Cookie Monster qui mange des biscuits. On va les mettre là. Pis là, c'est la chambre (en pointant dans la maison). Pis là, c'est la chambre de bain."

Delphine: "Là, ça, ça, c'est un lit."

Madeline: "Ah oui !"

Filles d'origine asiatique et d'origine québécoise: dyade monoethnique:

Qui Shi: Prend un objet, se tourne vers Madeline en souriant: "Madeline"

Madeline: Se retourne rapidement vers Qui Shi et regarde ce qu'elle lui montre

Qui Shi: "Montre un objet à Madeline en souriant"

Madeline: Regarde ce que lui montre Qui Shi, puis elle poursuit son activité.

Ainsi, ces trois exemples illustrent bien ce qui se passe entre les enfants lors de leur interaction sociale en dyade monoethnique et en dyade biethnique. Comme on peut le constater, les filles d'origine asiatique utilisent plus les comportements non verbaux pour communiquer entre elles, tandis que les filles d'origine québécoise utilisent plus la communication verbale. Enfin, en dyade biethnique, les deux modes de communication soit, verbale et non-verbale, sont utilisés.

Par ailleurs, un résultat principal qui mérite d'être relevé est celui où les garçons d'origine asiatique émettent plus d'ouvertures conflictuelles que les garçons d'origine québécoise et ce, lorsqu'ils sont en dyades monoethniques. En présence d'un partenaire de la même origine ethnique, les enfants d'origine asiatique font plus d'ouvertures conflictuelles que les enfants d'origine québécoise. Cependant, bien que cette différence ne soit pas significative, il est intéressant de constater que lorsque les enfants d'origine asiatique sont en dyades biethniques, on observe une diminution des ouvertures conflictuelles alors que pour les enfants d'origine québécoise, on observe une augmentation de ces comportements. Cette variation au niveau des ouvertures conflictuelles entre les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise n'en est que plus remarquable bien qu'encore complexe à interpréter. En effet, ces résultats vont dans le sens inverse des études descriptives où l'on décrit l'enfant d'origine asiatique comme étant non-agressif (Sue et al. 1981), coopératif (Gentry, 1981; Sue et al. 1981), passif (Gracia-Coll, 1990; Ho, 1986; Sue, Ino, & Sue, 1983), et inhibé dans l'expression des émotions et des comportements sociaux (Ho, 1986; Ho & Kang, 1984; Sue et al. 1981; Sue & Wagner, 1973; Tseng & Hsu, 1969-70). Par ailleurs, il est toutefois important de rappeler que les résultats ont permis d'identifier la nature de ces ouvertures conflictuelles. En effet, dans ces ouvertures conflictuelles,

les conduites compétitives telles que la bataille d'objet sont plus souvent observées que les comportements agressifs tels que les verbalisations dissociatives ou les agressions physiques. Ainsi, nos résultats vont dans le même sens que les études qui démontrent que l'interaction conflictuelle des enfants d'âge préscolaire n'est pas de nature agressive (Hay, 1984; Laursen & Hartup, 1989; Shantz & Hartup, 1992; Vespo, Pedersen, & Hay, 1995). Voici quelques illustrations caractéristiques d'une interaction conflictuelle entre les dyades monoethniques d'origine asiatique et les dyades biethniques:

Garçons d'origine asiatique: dyade monoethnique:

Chen Chen: Prend un objet dans la maison de Sung Tai.

Sung Tai: "Ca, c'est à moi."

Chen Chen: Prend un autre objet dans la maison de Sung Tai.

Sung Tai: Hausse le ton: "C'est à moi, c'est à moi." Reprend l'objet des mains de Chen Chen.

Garçons d'origine asiatique et d'origine québécoise: dyade biethnique:

Adam: Se déplace vers la maison de Chen Chen, prend un objet

Chen Chen: "Non."

Adam: "Oui" et place l'objet devant sa maison.

Chen Chen: "Ca, ça je le veux."

Dans leur étude portant sur la possession et l'échange de matériel, Navon et Ramsey (1989) observent également des incidents où les enfants chinois ainsi que les enfants américains tentent de prendre un jouet qui est déjà utilisé par le pair ou bien situé à côté de lui. Le fait que les enfants s'engagent fréquemment dans ce type de comportement soutient le postulat de Furby (1980) voulant que le désir de contrôler les objets soit présent dans plusieurs sociétés, et ne reflète pas nécessairement des

valeurs culturelles spécifiques. De plus, certaines recherches portant sur le conflit entre les enfants d'âge préscolaire, démontrent que les garçons s'engagent plus souvent dans un style d'interaction qui les mène vers une situation conflictuelle (Maccoby & Jacklin, 1987).

Un autre résultat de notre recherche qui mérite d'être relevé est celui concernant les réponses de contre-attaque suivant l'ouverture conflictuelle. En effet, il est intéressant de constater qu'en dyades monoethniques, les enfants d'origine asiatique utilisent plus ce type de réponse que les enfants d'origine québécoise. Ce résultat semble démontrer une certaine relation entre l'ouverture conflictuelle et la réponse de contre-attaque. Tel que mentionné précédemment, lorsqu'ils sont en dyades monoethniques, les enfants d'origine asiatique initient plus souvent une interaction sociale avec une bataille d'objet, ainsi leur partenaire de jeu répond à cette initiation en contre-attaquant, en résistant ou en réclamant l'objet. Par ailleurs, en dyades biethniques, les filles d'origine asiatique et les garçons québécois utilisent plus la réponse de contre-attaque alors que les garçons asiatiques l'utilisent moins. Étant donné que les garçons d'origine asiatique ont tendance à débiter une interaction sociale avec une bataille d'objet et ce, qu'ils soient en dyades monoethniques ou en dyades biethniques, les garçons d'origine québécoise utilisent donc la contre-attaque pour répondre à cette ouverture conflictuelle. Nos résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Navon et Ramsey (1989). En effet, dans leur étude portant sur la possession et l'échange de matériel entre des enfants chinois et des enfants américains, ces auteurs constatent également que les enfants qui se font enlever un objet réagissent en contre-attaquant et ce, afin de récupérer leur objet. De plus, nos résultats démontrent que la nature de l'ouverture sociale influence la nature de la réponse sociale. En effet, nos résultats vont dans le même sens que les études qui démontrent que les ouvertures positives mènent aux réponses amicales, tandis que les ouvertures hostiles mènent aux réponses non amicales (Guralnick & Groom, 1987; Leiter, 1977; Quay & Jarrett, 1986, 1989).

Ainsi, les enfants sont donc conscients des comportements de leurs partenaires et s'y adaptent

en fonction de leurs propres capacités. Ces résultats soulèvent différentes questions concernant l'influence que peuvent avoir les dyades biethniques. De quelle façon le comportement d'un enfant influence celui d'un autre enfant? Qui contrôle et dirige l'interaction sociale, est-ce un contrôle mutuel? Par ailleurs, lorsque l'on scrute les résultats, on constate que l'interaction sociale en dyade biethnique diffère de celle des dyades monoethniques asiatique et québécoise. Donc, il serait intéressant d'explorer ces différentes questions pour comprendre le rôle de chaque enfant lors d'une interaction interethnique.

Le deuxième objectif de cette thèse consistait à examiner les différences au niveau de la quantité et de la nature des enchaînements sociaux entre les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise, selon que leur partenaire de jeu est d'origine asiatique ou québécois. Or, dans le deuxième article, nous avons observé la nature des échanges sociaux qui se déroulent dans le feu de l'action. L'analyse plus détaillée des séquences interactives a permis d'identifier plus clairement les chaînes d'action-réponse propres à chaque type de dyade.

De façon générale, les résultats de l'étude sur les échanges sociaux, démontrent que les dyades d'origine québécoise, lorsqu'elles sont avec un partenaire de la même origine ethnique, passent plus de temps en interaction sociale que les dyades biethniques. De plus, le nombre de tours par échange est plus court lorsque les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise sont en dyades biethniques. Cependant, ce résultat ne veut pas dire que lorsque les enfants sont en dyades biethniques, ils interagissent moins que lorsqu'ils sont en dyades monoethniques. En effet, nos résultats ne démontrent aucune différence significative entre les dyades en ce qui concerne les enchaînements moyen et long. Donc, ce résultat indique seulement que lorsque les enfants sont en dyades biethniques, il y a plus d'enchaînements courts que lorsqu'ils sont en dyades monoethniques.

En ce qui concerne la nature de ces échanges sociaux, il est très intéressant de constater que lorsque l'interaction sociale se poursuit, les dyades monoethniques québécoises introduisent plus souvent un nouveau thème pour l'interaction et utilisent plus la communication verbale que les dyades

monoethniques asiatiques. Par ailleurs, les dyades monoethniques asiatiques font plus de jeux affiliatifs que les dyades monoethniques québécoises. Ainsi, dans les dyades d'origine québécoise, l'interaction sociale est plus de nature verbale alors que chez les enfants d'origine asiatique, l'interaction sociale est plus non verbale. Ces résultats vont dans le même sens que ceux que nous avons observé dans le premier article. En effet, tel que mentionné précédemment au niveau des ouvertures coopératives, les filles d'origine asiatique utilisent plus de comportements non-verbaux et moins de comportements verbaux que les filles d'origine québécoise.

Lorsque l'on regarde de plus près ces résultats, on constate que lorsque les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise sont en dyades biethniques, il y a un peu plus de jeux affiliatifs, un peu plus de verbalisations et même d'introduction de nouveaux thèmes. Même s'ils ne sont pas significatifs, ces résultats démontrent que les enfants ajustent leur comportement en fonction de leur partenaire de jeu et ce, afin de maintenir leur interaction sociale.

De plus, les résultats démontrent que lorsqu'une interaction conflictuelle se produit, il y a plus de bataille d'objets chez les enfants d'origine asiatique que les enfants d'origine québécoise. Ces résultats vont également dans le même sens que ceux que nous avons observés dans le premier article. En effet, tel que mentionné précédemment au niveau des ouvertures conflictuelles, les enfants d'origine asiatique font plus d'ouvertures conflictuelles que les enfants d'origine québécoise. Ici encore on observe le même patron d'interaction entre les enfants. En effet, en dyades biethniques, les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise ont un peu plus de batailles d'objets que les dyades monoethniques québécoise.

Finalement, les différents résultats obtenus dans les deux articles, nous permettent de constater que le patron d'interaction sociale entre les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise, qu'ils soient avec un partenaire de la même origine ethnique ou non, est constant. En effet, en dyades monoethniques, les enfants d'origine asiatique débutent leur interaction sociale par des

comportements non-verbaux et la séquence de leur interaction sociale est de nature affiliative. En ce qui concerne les enfants d'origine québécoise lorsqu'ils sont en dyades monoethniques, ceux-ci débutent leur interaction sociale par des verbalisations affiliatives et leur séquence d'interaction est également caractérisée par les verbalisations affiliatives. Et lorsque ces enfants sont en dyades biethniques, on constate qu'ils adaptent leur comportement en fonction de leur partenaire de jeu.

La présente thèse se démarque principalement par l'importance accordée à l'interaction sociale biethnique. Ainsi, cette recherche est riche et très utile pour saisir la nature de l'interaction sociale, à partir des divers comportements sociaux utilisés par chacun des enfants. Peu de recherches empiriques ont tenté jusqu'à maintenant de regrouper des enfants de différentes origines ethniques et d'observer leur interaction en dyades monoethniques et biethniques. Cette approche méthodologique semble prometteuse et pourrait permettre d'étayer notre compréhension sur le développement social lorsque des enfants de différentes origines ethniques interagissent ensemble. Effectivement, l'intérêt que nous portons aux relations avec les pairs tient au fait qu'elles contribuent, d'une façon significative et unique, au développement socio-cognitif et socio-affectif de l'enfant.

Par ailleurs, la présente thèse met en évidence que le choix d'interagir avec un compagnon n'est pas uniquement déterminé par l'ethnie de la personne mais aussi par le partage des intérêts communs pour l'activité. Bien que plusieurs études démontrent que les enfants d'âge préscolaire préfèrent établir une interaction sociale avec un pair de la même ethnie (Finkelstein & Haskins, 1983; Howes & Wu, 1990; Lederberg et al., 1986; McCandless & Hoyt, 1961), nous constatons que lors des interactions interethniques, les enfants adaptent leur comportement en fonction du partenaire de jeu et ce, dans le but de poursuivre leur interaction sociale. En effet, il ne faut surtout pas perdre de vue que l'interaction sociale est un processus de réciprocité entre deux partenaires, qui s'établit à partir d'une ouverture sociale suivie par une réponse sociale.

Finalement, cette thèse permet également de souligner 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. À un niveau strictement théorique, le programme d'éducation interculturelle proposé dans le troisième article est utile et intéressant. En effet, 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 préjugés interethniques.

En conclusion, les résultats observés dans cette étude permettent d'obtenir des renseignements au sujet du comportement social de l'enfant en situation d'interaction avec un pair de la même origine ethnique et avec un pair d'une autre origine ethnique. Ces résultats contribuent à préciser et à nuancer le profil interactif que les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise utilisent pour interagir ensemble, tout en mettant en lumière la complexité qui caractérise l'interaction sociale entre les enfants d'âge préscolaire. Finalement, notre étude renforce l'idée que l'interaction sociale se construit sur un mode adaptatif en réponse aux diverses pressions exercées par les pairs dans divers contextes de groupe.

Références

(pour les sections introduction et discussion)

- Beaugrand, J.P. (1988). Observation directe du comportement. In Michèle Robert (Ed.), Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie (3eme édition, pp.277-310). St-Hyacinthe, Québec: edisem.
- Blurton-Jones, N. (1972), Characteristics of ethological studies of human behavior. In N. Blurton-Jones (Ed.), Ethological studies of child behaviour. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boulton, M.J., & Smith, P.K. (1992). Ethnic preference and perceptions among Asian and white British middle school children. Social Development, 1, 55-66.
- Chen, X., Hastings, P.D., Rubin, K.H., Chen, H., Cen, G., & Stewart, S.L. (1998). Child-rearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. Developmental Psychology, 34, 677-686.
- Chen, X., Rubin, K.H., & Li, B. (1995). Depressed mood in Chinese children: Relations with school performance and family environment. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63, 938-947.
- Chen, X., Rubin, K.H., & Li, Z. (1995). Social functioning and adjustment in Chinese children: A longitudinal study. Developmental Psychology, 31, 531-539.
- Chen, X., Rubin, K.H., & Sun, Y. (1992). Social reputation and peer relationships in Chinese and Canadian children: A Cross-cultural study. Child Development, 63, 1336-1343.
- Cross, W.E. (1987). A two-factor theory of black identity: Implications for the study of identity development in minority children. In J.S. Phinney & M.J. Rotheram (Eds.), Children's ethnic socialization: Pluralism and development. California: Sage.
- Feng, Y.L. (1962). The spirit of Chinese philosophy. (E.R. Hughes, Trans.). London: Routledge & Kegan Paul.
- 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.
- Furby, L. (1980). Origins and early development of possessive behavior. Political Psychology, 2, 30-42.
- Gentry, J.M. (1981). Early childhood education in the People's Republic of China. Childhood Education, 58, 92-96.
- Gong, Y. (1984). Use of the Eysenck personality questionnaire in China. Personality and Individual Differences, 5, 431-438.
- Gracia-Coll, C.T. (1990). Developmental outcome of minority Infants: A Process-oriented look into our beginnings. Child Development, 61, 270-289.
- Gresham, F.M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P.S. Strain, M.J. Guralnick, & H.M. Walker (Eds.), Children's social behavior: Development, assessment and modification. New York: Academic Press.
- Guralnick, M.J. (1986). The peer relationships of young handicapped and nonhandicapped children. In P.S. Strain, M.J. Guralnick, & H.M. Walker (Eds.), Children's social behavior: Development, assessment and modification. New York: Academic Press.
- Guralnick, M.J., & Groom, J.M. (1987). Dyadic peer interactions of mildly delayed and nonhandicapped preschool children. American Journal of Mental Deficiency, 92, 178-193.
- Hartup, W.W. (1983). Peer relations. In E.M. Hetherington (Ed.), Handbook of child psychology: vol 4. Socialization, personality and social development. New York: Wiley.
- Harkness, S., & Super, C.M. (1995). Culture and parenting. In M. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting (vol. 2, pp.211-234). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hay, D.F. (1984). Social conflict in early childhood. In G. Whitehurst (Ed.), Annals of child development. Greenwich, CT: JAI Press.
- Ho, D.Y.F. (1986). Chinese pattern of socialization: A critical review. In M.H. Bond (Ed.), The

- psychology of the Chinese people. Oxford: Oxford University Press.
- Ho, D.Y.F., & Kang, T.K. (1984). Intergenerational comparisons of child-rearing attitudes and practices in Hong Kong. Developmental Psychology, 20, 1004-1016.
- Howes, C., & Wu, W. (1990). Peer interactions and friendships in an ethnically diverse school setting. Child Development, 61, 537-541.
- King, A.Y.C., & Bond, M.H. (1985). The Confucian paradigm of man: A sociological view. In W.S. Tseng & D.Y.H. Wu (Eds.), Chinese culture and mental health (pp. 29-45). San Diego, CA: Academic Press.
- Labrosse, M.-J. (1991). Les services de garde et l'intégration des immigrants. Petit à Petit, 10, 13-14.
- Lafrenière, P., Strayer, F.F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preference among preschool peers: A developmental ethological perspective. Child Development, 55, 1958-1965.
- Laursen, B., & Hartup, W.W. (1989). The dynamics of preschool children's conflict. Merrill-Palmer Quarterly, 35, 281-297.
- Lederberg, A.R., Chapin, S.L., Rosenblatt, V., & Vandell, D.L. (1986). Ethnic, gender, and age preference among deaf and hearing preschool peers. Child Development, 57, 375-386.
- Legault, F., & Strayer, F.F. (1991). Genèse de la ségrégation sexuelle et différences comportementales chez des enfants d'âge préscolaire. Behaviour, 119, 285-301.
- Leiter, M.P. (1977). A study of reciprocity in preschool play groups. Child Development, 48, 1288-1295.
- Longstreet, W.S. (1978). Aspects of ethnicity. New York: Teachers College Press.
- Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1987). Gender segregation in childhood. In H.W. Reese (Ed.), Advances in child development and behavior. Orlando: Academic Press.
- McCandless, B.R., & Hoyt, J.M. (1961). Sex, ethnicity and play preferences of preschool children.

- Journal of Abnormal and Social Psychology, 62, 683-685.
- Mc Grew, W.C. (1972). An ethological study of children's behavior. New York: Academic Press.
- Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration (1997). Bureau de la statistique du Québec: La situation démographique au Québec, édition 1997. Québec, Qc: Gouvernement du Québec.
- Mueller, E., & Vandell, D. (1979). Infant-infant interaction. In J.D. Osofsky (Ed.), Handbook of Infant Development. New York: Wiley.
- Navon, R., & Ramsey, P.G. (1989). Possession and exchanges of materialism between Chinese and American preschools. Journal of Research in Childhood Education, 4, 18-29.
- Orlick, T., Zhou, Q.Y., & Partington, J. (1990). Co-operation and conflict within Chinese and Canadian kindergarten setting. Canadian Journal of Behavioural Science, 22, 20-25.
- Quay, L.C., & Jarrett, O.S. (1986). Social reciprocity in handicapped and nonhandicapped children in a dyadic play situation. Journal of Applied Development Psychology, 7, 383-390.
- Quay, L.C., & Jarrett, O.S. (1989). Social interaction styles of socially normal, low interacting, and socially-emotionally handicapped preschool children. Child Study Journal, 18, 285-294.
- Ramsey, P.G. (1987). Young children's thinking about ethnic differences. In J.S. Phinney & M.J. Rotheram (Eds.), Children's ethnic socialization: Pluralism and development. California: Sage.
- 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 (Eds.), Children's ethnic socialization: Pluralism and development. California: Sage.
- Rubin, K.H. (1990). Special topic: Peer relationships and social skills in childhood - An international perspective. Human Development, 33, 221-224.
- Rubin, K.H. (1998). Social and emotional development from a cultural perspective. Developmental Psychology, 34, 611-615.

- Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W., & Poortinga (1990). Human behavior in global perspective. New York: Pergamon Press.
- Singleton, L. & Asher, S. (1984). Racial integration and children's peer preference. Child Development, 50, 936-941.
- Shantz, C.U., & Hartup, W.W. (1992). Conflict and development: An introduction. In C.U. Shantz, & W.W. Hartup (Eds.), Conflict in child and adolescent development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steinberg, J.A., & Hall, V.C. (1981). Effects of social behavior on interracial acceptance. Journal of Educational Psychology, 73, 51-56.
- Strayer, F.F. (1980). Social ecology of the preschool peer group. In W.A. Collins (Ed.), The Minnesota Symposia on Child Development, Vol.13. Hillsdale: Lawrence Erlbaum .
- Sue, D., Ino, S., & Sue, D.M. (1983). Nonassertiveness of Asian-Americans: An inaccurate assumption? Developmental Psychology, 30, 581-588.
- Sue, D., Sue, D.W., & Sue, D.M. (1981). Psychological development of Chinese-American children. In G.J. Powell (Ed.), The psychosocial development of minority Group Children. New York: Brunner/Mazel.
- Sue, N., & Wagner, N. (1973). Asian-Americans: Psychological perspectives. California: Lomond.
- Super, C.M. (1981). Cross-cultural research on infancy. In H.C. Triandis, & A. Heron (Eds.), Handbook of Cross-Cultural Psychology: Developmental Psychology, Vol. 4. Boston: Allyn & Bacon.
- Super, C.M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. International Journal of Behavioral Development, 9, 545-569.
- Tremblay, A., Strain, P.S., Hendrickson, J.M., & Shores, R.E. (1981). Social interactions of normally developing preschool children: Using normative data for subject and target behavior selection.

Behavior Modification, 5, 237-253.

Tseng, W.S., & Hsu, J. (1969-70). Chinese culture, personality formation and mental illness.

Interactional Journal of Social psychiatry, 16, 5-14.

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. California: Sage.

Vespo, J.E. (1991). Features of preschoolers relationships. Early Child Development and Care, 68, 19-26.

Whiting, B.B. (1986). The effect of experience on peer relationships. In E.C. Mueller & C.R. Cooper (Eds.), Process and outcome in peer relationships. Orlando: Academic Press.

Whiting, B.B., & Edwards, C.P. (1988). Children of different world. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Appendice A

Informations sur les sujets et questionnaires

Informations sur les enfants d'origine Asiatique (A) et les enfants d'origine québécoise (Q)

Enfants A	Âge (en mois)	Lieu de naissance	Date d'entrée à la garderie	Date de l'observation	Lieu de naissance: mère	Date d'immigration	Lieu de naissance: père	Date d'immigration
A1	51	Montréal	septembre 1991	janvier 1992	Hong Kong	1984	Hong Kong	1982
A2	53	Montréal	septembre 1990	janvier 1992	Hong Kong	1974	Hong Kong	1971
A3	60	Montréal	février 1991	avril 1992	Vietnam	1976	Vietnam	1976
A4	53	Chine	juillet 1991	avril 1992	Chine	1990	Chine	1990
A5	67	Montréal	septembre 1990	août 1992	Vietnam	1967	Vietnam	1975
A6	46	Montréal	septembre 1990	août 1992	Vietnam	1981	Vietnam	1979
A7	51	Montréal	octobre 1993	avril 1994	Chine	1971	Chine	1971
A8	56	Taiwan	novembre 1993	avril 1994	Chine	1993	Chine	1993
A9	38	Hong Kong	septembre 1993	avril 1994	Hong Kong	1983	Chine	1983
A10	40	Montréal	novembre 1993	avril 1994	Vietnam	1983	Vietnam	1983
A11	45	Hong Kong	avril 1993	mars 1995	Hong Kong	1992	Hong Kong	1992
A12	50	Montréal	octobre 1994	mars 1995	Chine	1990	Hong Kong	1990
A13	45	Montréal	septembre 1995	avril 1996	Chine	1980	Chine	1980
A14	43	Montréal	septembre 1995	avril 1996	Chine	1991	Chine	1984

Informations sur les enfants d'origine Asiatique (A) et les enfants d'origine québécoise (Q)

Enfants A	Âge (en mois)	Lieu de naissance	Date d'entrée à la garderie	Date de l'observation	Lieu de naissance: mère	Date d'immigration	Lieu de naissance: père	Date d'immigration
A15	59	Taiwan	septembre 1991	décembre 1991	Taiwan	1990	Taiwan	1982
A16	56	Montréal	septembre 1990	décembre 1991	Vietnam	1979	Chine	1971
A17	46	Chine	février 1991	avril 1992	Chine	1990	Chine	1991
A18	44	Montréal	juillet 1991	avril 1992	Hong Kong	1976	Hong Kong	1974
A19	53	Montréal	septembre 1991	août 1992	Vietnam	1975	Vietnam	1975
A20	53	Montréal	novembre 1990	août 1992	Vietnam	1975	Vietnam	1980
A21	59	Taiwan	septembre 1993	mars 1994	Taiwan	1971	Taiwan	1971
A22	52	Montréal	septembre 1992	mars 1994	Vietnam	1993	Vietnam	1993
A23	60	Montréal	mars 1993	avril 1994	Vietnam	1983	Vietnam	1983
A24	48	Montréal	octobre 1992	avril 1994	Vietnam	1979	Vietnam	1983
A25	46	Hong Kong	janvier 1993	avril 1994	Hong Kong	1992	Hong Kong	1992
A26	35	Montréal	septembre 1993	avril 1994	Vietnam	-----	Vietnam	-----
A27	53	Hong Kong	novembre 1994	mai 1995	Hong Kong	1991	Hong Kong	1991
A28	54	Montréal	janvier 1995	mai 1995	Chine	1987	Chine	1987
A29	39	Montréal	septembre 1995	mai 1996	Chine	1991	Chine	1986
A30	39	Montréal	septembre 1995	mai 1996	Chine	1988	Chine	1987

Informations sur les enfants d'origine Asiatique (A) et les enfants d'origine québécoise (Q)

Sujets Q	Age (en mois)	Lieu de naissance	Date d'entrée à la garderie	Date d'observation	Lieu de naissance: mère	Lieu de naissance: père
Q1	53	Québec	juin 1990	janvier 1991	Montréal	Montréal
Q2	55	Montréal	mars 1990	janvier 1991	Montréal	Montréal
Q3	60	Montréal	juillet 1987	avril 1992	Laval	Montréal
Q4	53	Montréal	avril 1991	avril 1992	Montréal	Labelle
Q5	56	Montréal	septembre 1990	août 1992	Montréal	-----
Q6	50	Ville Lasalle	septembre 1990	août 1992	Montréal	Québec
Q7	58	Brossard	septembre 1990	avril 1994	Montréal	Montréal
Q8	54	Brossard	septembre 1990	avril 1994	Montréal	Montréal
Q9	41	Québec	décembre 1992	avril 1994	Montréal	Québec
Q10	39	Montréal	juillet 1992	avril 1994	Montréal	Montréal
Q11	47	Montréal	septembre 1993	mars 1995	Montréal	Montréal
Q12	48	Montréal	septembre 1993	mars 1995	Montréal	Montréal
Q13	46	Montréal	janvier 1996	avril 1996	La Sarre	Montréal
Q14	45	Montréal	septembre 1995	avril 1996	Montréal	Québec

Informations sur les enfants d'origine Asiatique (A) et les enfants d'origine québécoise (Q)

Sujets Q	Age (en mois)	Lieu de naissance	Date d'entrée à la garderie	Date d'observation	Lieu de naissance: mère	Lieu de naissance: père
Q15	52	Montréal	septembre 1990	décembre 1991	Montréal	Montréal
Q16	52	Montréal	septembre 1990	décembre 1991	Montréal	Montréal
Q17	52	Montréal	septembre 1990	mars 1992	Montréal	Montréal
Q18	58	Montréal	septembre 1990	mars 1992	Montréal	Londres
Q19	53	Montréal	septembre 1991	août 1992	Montréal	Montréal
Q20	48	Montréal	novembre 1989	août 1992	Montréal	Montréal
Q21	59	Montréal	mai 1991	mars 1994	Montréal	Montréal
Q22	62	Suisse	septembre 1993	mars 1994	Montréal	Montréal
Q23	59	Montréal	février 1993	avril 1994	Montréal	Montréal
Q24	50	Montréal	mars 1993	avril 1994	Montréal	Québec
Q25	37	Montréal	septembre 1991	avril 1994	Montréal	Montréal
Q26	36	Greenfield Park	novembre 1991	avril 1994	Montréal	Montréal
Q27	56	Montréal	septembre 1991	mai 1995	Montréal	Montréal
Q28	55	Montréal	septembre 1991	mai 1995	Montréal	Montréal
Q29	40	Montréal	septembre 1995	mai 1996	Montréal	Montréal
Q30	39	Montréal	octobre 1995	mai 1996	Montréal	Montréal

Questionnaire d'information

Les renseignements obtenus ne serviront qu'à titre d'information qualitative. Les questions portant un astérisque (*) seront destinées uniquement aux parents d'origine asiatique.

1. Renseignements nominatifs:

Prénom de l'enfant:

Nom de famille:

Lieu de naissance:

Date de naissance:

Date d'entrée en garderie:

Renseignements sur la mère:

Lieu de naissance:

Nombre d'années passées dans le pays d'origine(*):

Date d'arrivée au Canada(*):

Profession au Québec:

au pays d'origine(*):

Renseignements sur le père:

Lieu de naissance:

Nombre d'années passées dans le pays d'origine(*):

Date d'arrivée au Canada(*):

Profession au Québec:

au pays d'origine(*):

2. Renseignements généraux:

1) État civil des parents:

1. mariés ou vivant en couple:
2. séparé(e) ou divorcé(e):
3. Célibataires:

2) Nombre d'enfants dans la famille:

3) Rang occupé par l'enfant au sein de la famille:

- a) cadet:
- b) benjamin:
- c) aîné:
- d) unique:

4) Niveau de scolarité des parents:

PÈRE

MÈRE

- A) première à sixième année du primaire:
- B) première à cinquième année du secondaire:
- C) niveau collégial:
- D) niveau universitaire:

Formulaire de Consentement
Recherche sur l'interaction sociale entre les
enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise
à la garderie

Nom de la Garderie:

Date:

Nous consentons à ce que Nadine Girouard, étudiante au doctorat en Psychologie à l'université de Montréal, effectue sa recherche dans notre établissement. Une explication de la procédure expérimentale nous a été fournie, et une salle adjacente à celle des enfants sera disponible afin qu'elle puisse effectuer sa recherche.

Nous sommes informés que deux enfants seront filmés simultanément durant une période de 25 minutes et ce, à deux reprises au cours de deux journées différentes, et que la responsable de cette recherche viendra chercher et reconduire les deux enfants dans leur groupe. De plus, nous sommes informés que les parents ont consenti à ce que l'enfant participe à cette recherche, et nous sommes assurés que les renseignements fournis seront confidentiels (nom de l'enfant et numéro de téléphone des parents).

Nom en lettres moulées:

Signature de la direction:

Numéro de téléphone:

**Recherche sur l'interaction sociale entre les enfants d'origine
asiatique et les enfants d'origine québécoise à la garderie**

De: Nadine Girouard, étudiante au doctorat en psychologie, Université de Montréal

Chers parents,

Nous demandons la collaboration de votre enfant pour réaliser une recherche sur l'interaction sociale entre les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise à la garderie.

Nous étudions donc deux groupes, soit des enfants d'origine asiatique et des enfants d'origine québécoise. Ce projet de recherche consiste à filmer à deux reprises, durant 25 minutes, le comportement de l'enfant tel qu'il se produit spontanément lorsque ce dernier joue avec un ami. Les deux séances d'observation se feront à la garderie dans une salle adjacente au cours de deux journées différentes.

Il est entendu que la participation de votre enfant est volontaire, que vous pouvez retirer votre enfant sans hésitation en tout temps, et que tous les renseignements fournis seront confidentiels. Si vous acceptez que votre enfant participe à cette recherche, veuillez remplir le formulaire de consentement et le retourner à la garderie. Suite à votre consentement, je vous contacterai par téléphone, afin de compléter un questionnaire d'information d'une durée maximale de cinq minutes.

Nadine Girouard

Formulaire de consentement

Recherche sur l'interaction sociale entre

les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise

à la garderie

Nom de l'enfant:

Date:

Nous consentons à ce que notre enfant participe à la recherche sur l'interaction sociale entre les enfants d'origine asiatique et les enfants d'origine québécoise à la garderie.

Une explication de la procédure d'observation nous a été fournie. Nous sommes assurés qu'on répondra à toute question de notre part concernant la procédure. Nous sommes informés que notre enfant sera filmé à deux reprises, à la garderie dans une salle adjacente, et que l'information obtenue par cet enregistrement ne servira qu'à des fins comparatives pour compléter l'information sur le développement social de l'enfant.

De plus, nous pouvons, à notre demande, spécifier que l'information contenue sur la bande vidéo ne soit pas utilisée pour d'autres types de recherche que celle à laquelle participe notre enfant. Finalement, nous sommes assurés que le nom de notre enfant ainsi que les renseignements obtenus par le questionnaire d'information seront confidentiels.

Nom en lettres moulées:

Signature du parent:

Téléphone:

Appendice B
Résultats individuels

Tableau 1

Nombre de comportements coopératifs initiés par les filles québécoises (Q)
pour chacune des catégories de comportements coopératifs

Filles (Q) Dyades	Offrir		Signaler		Coopérer		Affiliation		Verbale		Joyeux		R and Tumble	
	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet
1	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	0	0	0	0
3	0	1	0	0	0	0	0	0	5	3	0	0	0	0
4	0	1	0	0	0	1	0	0	3	1	0	2	0	0
5	0	0	0	1	0	1	2	0	5	2	1	0	0	0
6	0	0	0	2	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0
7	0	0	1	1	0	0	2	2	5	1	0	0	0	0
8	1	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	4	0	3	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	1	0	2	2	0	0	0	0
11	0	2	1	2	0	0	0	1	5	1	0	1	0	0
12	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0
13	0	1	0	0	0	0	3	2	3	2	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	1	0	5	2	0	0	0	0
Total	1	5	2	6	0	3	10	13	47	21	1	3	0	0

Tableau 2

Nombre de comportements coopératifs initiés par les filles asiatiques (A)
pour chacune des catégories de comportements coopératifs

Filles (A) Dyades	Offrir		Signaler		Coopérer		Affiliation		Verbale		Joyeux		R and Tumble	
	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet
1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	2	1	1	0	0	0	0	1	1	3	0	0	0	0
4	2	0	1	3	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0
5	0	0	1	1	0	1	0	0	3	3	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0
7	0	0	2	1	0	0	0	2	4	5	0	0	0	0
8	0	1	0	2	0	0	2	1	0	2	0	1	0	0
9	0	0	2	0	0	0	1	0	3	3	0	0	0	0
10	0	0	0	4	0	0	1	2	1	3	0	1	0	0
11	0	0	2	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
12	0	0	1	3	0	1	1	7	0	0	0	1	0	0
13	0	0	0	2	0	0	3	0	1	3	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	1	2	2	0	0	0	0	0
total	6	2	10	16	0	3	11	17	20	27	0	3	0	0

Tableau 3

Nombre de comportements coopératifs initiés par les garçons québécois (Q)
pour chacune des catégories de comportements coopératifs

Garçons (Q) Dyades	Offrir		Signaler		Coopérer		Affiliation		Verbale		Joyeux		R and Tumble	
	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet
1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	8	0	1	0	0
2	0	0	0	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	1	1	2	5	0	0	2	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	0	2	1	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	3	6	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	0	0	0	0
7	0	0	0	2	0	0	0	0	5	3	1	0	0	0
8	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0
9	0	0	0	3	0	0	2	0	5	2	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	2	3	2	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	4	4	1	3	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	1	2	6	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	1	2	1	4	0	0	0	0
14	0	0	1	0	0	0	1	1	4	3	0	0	0	0
15	2	2	0	0	0	0	1	3	1	0	0	0	0	0
16	0	0	2	2	0	0	5	2	2	2	0	0	0	0
total	3	2	3	9	0	0	16	20	41	48	1	3	3	0

Tableau 4

Nombre de comportements coopératifs initiés par les garçons asiatiques (A)
pour chacune des catégories de comportements coopératifs

Garçons (A) Dyades	Offrir		Signaler		Coopérer		Affiliation		Verbale		Joyeux		R and Tumble	
	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet
1	0	0	0	0	0	0	0	0	6	3	0	1	0	0
2	0	1	2	1	0	0	0	2	4	0	0	0	0	0
3	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	1	0	0	3	4	3	0	1	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	2	3	0	1	1	0	0
6	0	0	0	0	0	0	1	0	2	3	0	0	0	0
7	0	0	0	1	0	0	1	1	4	2	0	0	0	0
8	1	0	2	1	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0
9	0	0	0	3	0	0	3	1	0	1	0	0	0	0
10	2	1	1	0	0	0	1	0	1	3	0	0	0	0
11	0	2	0	2	0	0	2	0	2	2	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	3	2	0	1	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0
14	1	0	1	0	0	0	4	1	0	0	0	1	0	0
15	0	0	0	0	0	0	1	3	3	5	0	0	0	0
16	1	0	0	2	0	0	3	2	1	5	0	1	0	0
total	6	4	6	10	2	0	23	18	32	28	1	6	0	0

Tableau 5

Nombre de comportements initiés par les filles québécoises (Q)
pour chaque catégorie de comportements coopératifs et conflictuels

Dyades	Coopératifs globaux		Conflictuels globaux		Conflictuels verbaux		Conflictuels physiques		Batailles d'objets		
	Filles (Q)	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet
1	6	0	0	5	0	2	0	0	0	0	3
2	4	2	1	2	1	1	0	0	0	0	1
3	5	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	3	5	0	1	0	0	0	0	0	0	1
5	8	4	1	1	1	0	0	0	0	0	1
6	1	5	1	0	1	0	0	0	0	0	0
7	8	4	0	3	0	2	0	1	0	0	0
8	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	6	7	1	0	1	0	0	0	0	0	0
12	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	6	5	2	1	0	1	0	0	2	0	0
14	6	2	1	1	0	0	0	0	1	1	1
Total	61	51	7	14	4	6	0	1	3	7	7

Tableau 6

Nombre de comportements initiés par les filles asiatiques (A)
pour chaque catégorie de comportements coopératifs et conflictuels

Dyades	Coopératifs globaux		Conflictuels globaux		Conflictuels verbaux		Conflictuels physiques		Batailles d'objets		
	Filles (A)	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet
1		0	2	1	2	0	0	0	0	1	2
2		2	0	0	1	0	0	0	0	0	1
3		4	5	2	0	0	0	0	0	2	0
4		6	6	4	1	1	1	1	0	2	0
5		4	5	2	2	2	1	0	0	0	1
6		2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
7		6	8	0	0	0	0	0	0	0	0
8		2	7	0	0	0	0	0	0	0	0
9		6	3	0	0	0	0	0	0	0	0
10		2	10	3	0	2	0	0	0	1	0
11		4	1	1	1	0	1	0	0	1	0
12		2	12	0	0	0	0	0	0	0	0
13		4	5	0	0	0	0	0	0	0	0
14		3	2	0	1	0	1	0	0	0	0
Total		47	68	13	8	5	4	1	0	7	4

Tableau 7

Nombre de comportements initiés par les garçons québécois (Q)
pour chaque catégorie de comportements coopératifs et conflictuels

Dyades	Coopératifs globaux		Conflictuels globaux		Conflictuels verbaux		Conflictuels physiques		Batailles d'objets	
	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet
Garçons (Q)										
1	3	9	0	4	0	2	0	1	0	1
2	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0
3	5	6	0	1	0	1	0	0	0	0
4	3	5	0	0	0	0	0	0	0	0
5	3	6	1	2	1	2	0	0	0	0
6	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0
7	6	5	0	0	0	0	0	0	0	0
8	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0
9	7	5	0	0	0	0	0	0	0	0
10	3	4	0	0	0	0	0	0	0	0
11	5	7	0	0	0	0	0	0	0	0
12	2	7	0	0	0	0	0	0	0	0
13	2	6	0	0	0	0	0	0	0	0
14	6	4	0	0	0	0	0	0	0	0
15	4	5	1	0	0	0	0	0	1	0
16	9	6	0	1	0	0	0	0	0	1
Total	67	82	2	8	1	5	0	1	1	2

Tableau 8

Nombre de comportements initiés par les garçons asiatiques (A)
pour chaque catégorie de comportements coopératifs et conflictuels

Dyades	Coopératifs globaux		Conflictuels globaux		Conflictuels verbaux		Conflictuels physiques		Batailles d'objets	
	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet
1	6	4	2	1	0	1	0	0	2	0
2	6	4	1	0	0	0	0	0	1	0
3	2	1	2	0	1	0	0	0	1	0
4	5	7	0	3	0	1	0	0	0	2
5	4	3	2	1	2	0	0	0	0	1
6	3	3	2	1	1	0	0	0	1	1
7	5	4	0	1	0	0	0	0	0	1
8	7	1	0	1	0	1	0	0	0	0
9	3	5	1	1	0	0	0	0	1	1
10	5	4	5	1	0	1	0	0	5	0
11	4	6	2	2	0	0	0	0	2	2
12	3	3	2	3	0	0	0	0	2	3
13	6	1	0	0	0	0	0	0	0	0
14	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
15	4	8	0	2	0	0	0	0	0	2
16	5	10	3	1	0	0	0	0	3	1
Total	70	66	22	18	4	4	0	0	18	14

Tableau 9

Nombre de réponses émises par les filles québécoises (Q)
suite aux comportements coopératifs et conflictuels

Féminines Q Dyades	Types de réponses aux comportements coopératifs						Types de réponses aux comportements conflictuels					
	Positive		Négative		Indifférente		Soumissions		Contre-attaques		Indifférente	
	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet
1	3	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0
2	4	2	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0
3	1	5	0	1	2	0	0	1	0	0	0	0
4	4	1	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0
5	1	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0
6	7	4	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0
7	2	5	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0
8	7	5	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0
9	2	9	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
12	4	11	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0
13	5	2	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
14	5	5	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0
Total	48	53	8	10	5	5	1	4	4	0	2	0

Tableau 10

Nombre de réponses émises par les filles asiatiques (A)
suite aux comportements coopératifs et conflictuels

Féminines A	Types de réponses aux comportements coopératifs						Types de réponses aux comportements conflictuels					
	Positive		Négative		Indifférente		Soumissions		Contre-attaques		Indifférente	
	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet
1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	2	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	0	0
3	2	5	0	0	4	0	3	0	1	1	0	0
4	3	2	1	1	0	1	0	0	2	0	0	0
5	2	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
6	3	4	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0
7	2	4	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0
8	6	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	1	2	1	0	0	0	1	0	2	0	0	0
10	5	5	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0
11	1	5	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
12	3	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
13	3	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
14	4	4	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
Total	36	41	5	4	6	6	6	3	7	11	0	0

Tableau 11

Nombre de réponses émises par les garçons québécois (Q)
suite aux comportements coopératifs et conflictuels

Masculines Q	Types de réponses aux comportements coopératifs						Types de réponses aux comportements conflictuels						
	Positive		Négative		Indifférente		Soumissions		Contre-attaques		Indifférente		
	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	
1	5	3	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
2	2	2	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
3	2	4	0	2	1	1	0	0	0	1	0	2	0
4	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	2	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0
6	2	3	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0
7	2	3	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
8	6	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
9	1	4	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
10	6	4	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
11	2	3	0	1	0	2	0	0	0	2	0	0	0
12	5	3	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0
13	6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	8	5	0	2	1	1	0	0	0	2	0	0	0
16	2	9	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0
Total	57	49	5	13	5	4	1	4	1	12	0	2	0

Tableau 12

Nombre de réponses émises par les garçons asiatiques (A)
suite aux comportements coopératifs et conflictuels

Masculines A	Types de réponse aux comportements coopératifs						Types de réponse aux comportements conflictuels					
	Positive		Négative		Indifférente		Soumissions		Contre-attaques		Indifférente	
	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet	Mono	Biet
Dyades												
1	5	8	1	1	0	0	0	4	0	0	1	0
2	6	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0
3	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	2	5	0	0	0	1	2	0	0	0	0	1
5	2	3	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0
6	2	4	1	2	1	0	1	1	1	1	0	0
7	7	2	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0
8	5	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
9	4	5	1	0	0	0	0	0	5	0	0	0
10	2	4	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
11	3	6	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0
12	3	5	0	0	1	2	0	0	2	0	0	0
13	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	5	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	5	5	0	0	0	1	2	0	1	1	0	0
16	4	5	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Total	62	68	5	7	3	7	6	5	15	2	1	1

Tableau 13

Nombre de tours pris et d'actions faites par les dyades monoethniques québécoises pour chaque catégorie de l'enchaînement social ainsi que la durée des enchaînements moyen et long

Dyades Masculines	Types d'enchaînement social				Actions et durée	
	Court (2 tours)	Moyen (3 à 7 tours)	Long (8 tours et +)	Enchaînement total	Actions	Durée (%)
1	1	1	6	183	187	79,3
2	3	0	4	236	216	80,8
3	0	2	3	143	141	93,9
4	2	2	4	168	161	71,3
5	1	6	3	116	114	57,7
6	0	5	5	101	101	54,3
7	0	1	6	174	183	85
8	3	1	8	149	137	53,8
Dyades Féminines						
9	2	2	7	119	108	29,5
10	0	2	4	159	156	83,6
11	1	5	5	97	102	44,2
12	2	3	4	82	78	24,4
13	0	0	3	229	231	97,4
14	3	4	3	184	173	75,4
15	0	8	4	79	79	36,5

Tableau 14

Nombre de tours pris et d'actions faites par les dyades monoethniques asiatiques pour chaque catégorie de l'enchaînement social ainsi que la durée des enchaînements moyen et long

Dyades Masculines	Types d'enchaînement social				Actions et durée	
	Court (2 tours)	Moyen (3 à 7 tours)	Long (8 tours et +)	Enchaînement total	Actions	Durée (%)
1	0	4	6	101	93	54,9
2	0	7	7	187	183	79
3	1	0	8	177	173	82,8
4	1	6	5	111	108	41,1
5	0	6	7	167	166	69
6	1	7	3	92	89	34,6
7	2	1	5	88	84	27,2
8	3	2	7	141	117	52,4
Dyades Féminines						
9	1	2	0	11	11	4,7
10	4	8	0	41	31	12,2
11	1	1	6	169	167	78,2
12	1	3	3	116	120	59,7
13	0	2	9	210	210	83,8
14	0	2	4	186	197	78,3
15	3	3	1	26	20	7,9

Tableau 15

Nombre de tours pris et d'actions faites par les dyades biethniques masculines pour chaque catégorie de l'enchaînement social ainsi que la durée des enchaînements moyen et long

Dyades Masculines	Types d'enchaînement social				Actions et durée	
	Court (2 tours)	Moyen (3 à 7 tours)	Long (8 tours et +)	Enchaînement total	Actions	Durée (%)
1	5	9	4	105	94	29,6
2	1	1	1	88	85	38,3
3	4	7	2	69	59	27,1
4	1	0	5	133	117	81,9
5	0	1	6	84	79	34
6	2	7	3	88	86	43,5
7	1	1	7	179	175	75,9
8	0	0	5	157	157	88,6
9	2	5	4	173	173	72,9
10	4	2	3	106	92	52,2
11	4	7	3	107	97	44
12	5	4	2	53	43	17,9
13	2	1	4	80	77	33,5
14	1	1	3	123	112	52,4
15	4	8	3	76	67	21,9
16	3	9	4	103	107	29,7

Tableau 16

Nombre de tours pris et d'actions faites par les dyades biethniques féminines pour chaque catégorie de l'enchaînement social ainsi que la durée des enchaînements moyen et long

Dyades féminines	Types d'enchaînement social				Actions et durée	
	Court (2 tours)	Moyen (3 à 7 tours)	Long (8 tours et +)	Enchaînement total	Actions	Durée (%)
1	2	1	1	19	13	3,5
2	3	4	1	47	38	16,3
3	1	5	4	81	73	32,8
4	1	4	4	108	104	55,4
5	0	1	6	198	197	90
6	3	3	5	128	123	49,5
7	1	5	2	69	66	31,8
8	4	4	5	87	80	25,4
9	2	8	7	120	115	46,7
10	0	1	4	207	162	83,8
11	1	3	4	95	65	49,3
12	3	5	4	72	92	23,3
13	2	3	3	52	38	23
14	0	5	3	122	94	53,9

Tableau 17

Enchaînements des comportements sociaux suite aux comportements coopératifs
et bataille d'objets utilisés par les dyades monoethniques et biethniques

Séquence	Coopération			Bataille d'objets		
	Mono A	Mono Q	Biethnique	Mono A	Mono Q	Biethnique
Introduction	7	19	17	---	---	---
Coopération	11	8	13	---	---	---
Jeu symbolique	8	12	19	---	---	---
Ensemble	655	494	741	---	---	---
Verbal. affiliative	30	77	89	---	---	---
Rire	54	49	94	---	---	---
Accepter	1	5	0	1	1	2
Rejet	28	23	41	5	5	5
Soumission	---	---	---	23	3	17
Contre-attaque	---	---	---	44	18	46
Bataille d'objets	---	---	---	5	1	5
Verbal. dissociative	---	---	---	0	0	1
Total	794	687	1014	78	28	76

Appendice C
Lettres des éditeurs



Le 24 mars 1998

Madame Nadine Girouard


Objet : Présentation de thèse de doctorat sous forme d'articles

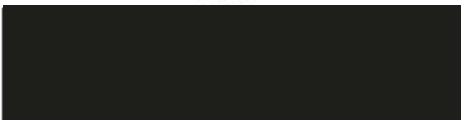
Madame,

Suite à votre lettre du 16 mars dernier, j'ai le plaisir de vous autoriser à présenter votre thèse de doctorat sous forme d'articles (voir directives en annexe).

Je vous invite à consulter le Guide de présentation des mémoires et des thèses (page 2-3) où vous trouverez toutes les précisions quant à la procédure de présentation de thèse. Je dois vous souligner que vous devez être premier auteur pour deux articles.

De plus, lors du dépôt de votre thèse, vous devrez soumettre une liste dactylographiée de tous les coauteurs des articles inclus dans votre thèse.

Veuillez agréer, Madame, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le vice-doyen,


Fernand A. Roberge
Secteur Sciences de la santé

/cl

Pièce jointe

c.c. : Mme Monica O'Neill-Gilbert, Département de psychologie

C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3J7

Téléphone : 

Télécopieur (FAX): (514) 343-2252

Science et comportement

Une publication de l'ASMC

Montréal, le 20 février 1998

Madame Nadine Girouard



Objet: Dernières corrections mineures et acceptation finale de votre manuscrit: (SC243)

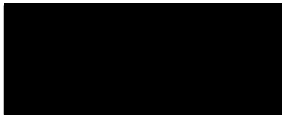
Madame,

Votre manuscrit "Processus de socialisation et éducation interculturelle des enfants d'âge préscolaire à la garderie" est accepté à la condition d'y apporter les quelques dernières corrections mineures indiqué sur la copie ci-jointe. Il s'agit essentiellement de quelques clarifications et corrections de style.

Aux fins de la publication, nous joignons les consignes pour préparer votre disquette du (des) fichiers de texte; joignez également deux copies papiers correspondant à ce fichier. Ce procédé diminue les erreurs typographiques et réduit les coûts d'impression. Nous apprécierions recevoir votre envoi d'ici le 10 mars afin d'acheminer les textes à l'éditeur. L'article serait alors publié dans le volume 26(2) de *Science et comportement*.

Veuillez agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le directeur de la revue *Science et comportement*



Michel Roberge
Science et comportement
3725, rue Saint-Denis
Montréal, Qc, H2X 3L9

CHILD DEVELOPMENT

A Publication of the Society for Research in Child Development

Editor

Marc H. Bornstein
Child and Family Research
National Institute of
Child Health and
Human Development
Building 31 - Room B2B15
100 Rockville Pike
Bethesda, MD 20892-2030

January 26, 1999

Dr. Nadine Girouard

TO:
[REDACTED]

Board of Editors

Donald G. Barr
David F. Bjorklund
Robert H. Bradley
Ana Mari Cauce
Mark Cummings
Melody S. Eccles
William E. Fitzgerald
Leonard B. Gopnik
Mark H. Johnson
Melanie V. Lerner
William MacWhinney
Deborah H. Rubin
Mary A. Ruff
Elizabeth G. Smetana

RE: MS# 18DEC98-440

"Ethnic Differences in Social Initiations and Social
Responses of Preschoolers in Same-Ethnic and Cross-Ethnic
Dyads"

Dear Dr. Girouard:

This letter is to advise you that the *Child Development* Board
of Editors member identified below as Corresponding Editor is
handling external peer review of the manuscript referenced
above.

Inquiries regarding your manuscript should be directed to your
Corresponding Editor, who will contact you when review of your
manuscript is complete.

Sincerely,

Editorial Offices

Child Development
University of Michigan
600 E. Huron Street, Ste. 301
Ann Arbor, MI 48104-1522

[REDACTED]
Jay Aiken
Managing Editor

Corresponding Editor

Dr. Ana Mari Cauce
American Ethnic Studies
University of Washington
P. O. Box 354380
Seattle, WA 98195

TEL: [REDACTED]

EMAIL: [REDACTED]