



Culture et développement social

KENNETH H. RUBIN, Ph.D.

MELISSA MENZER, B.A.

University of Maryland, ÉTATS-UNIS

(Publication sur Internet le 26 mai 2010)

Thème

Culture

Introduction

La culture peut être définie comme étant la combinaison d'attitudes, de valeurs, de croyances et de comportements que partage un groupe de personnes, transmise d'une génération à l'autre.¹ Comme la plupart des enfants dans le monde ne vivent pas dans des pays occidentalisés et que la culture influe sur le développement, les études interculturelles sur le développement des enfants nécessitent une attention toute particulière.

Sujet et problèmes

Ce texte porte principalement sur le rôle que joue la culture dans le développement *social* des enfants. Fait important, la *forme* que prennent les comportements peut paraître identique dans toutes les cultures. Cependant, comme les coutumes et les croyances varient selon les cultures, le même comportement peut être interprété différemment d'une culture à l'autre.² Un comportement perçu, *au sein d'une culture*, comme étant adaptatif sera vraisemblablement encouragé par les proches, dont les parents et les pairs; en revanche, un comportement jugé inadapté sera découragé. Qui plus est, la culture peut déterminer et définir les moyens employés pour encourager ou décourager un comportement donné.

La plupart des études interculturelles sur le développement social des enfants sont centrées sur un cadre *étique*, dans lequel on assume que les construits mesurés sont pertinents dans *toutes* les cultures.³ À l'inverse, un cadre *émique* désigne les idées, les comportements et les valeurs spécifiques perçus comme étant significatifs par les membres d'une culture donnée. Dans la pratique, la perspective étique peut pousser les chercheurs à définir (et ainsi à analyser) les construits de la même manière (avec les mêmes méthodes et mesures) dans toutes les cultures. Cette approche peut donc amener les chercheurs à faire abstraction des définitions de construits donnés qui tiennent compte des caractéristiques culturelles. Ils peuvent, par exemple, présumer que la compétence sociale, en tant que construit, s'applique à toutes les cultures et qu'elle peut être mesurée en se servant d'évaluations conçues dans des laboratoires nord-américains, par exemple. Cette hypothèse étique peut être tout à fait valable, mais il faudrait de toute évidence

l'analyser empiriquement. L'étude de la compétence sociale aurait probablement besoin, dans une certaine mesure, d'une conviction émiqne nécessitant une conceptualisation et une analyse propres à chaque culture. Certains aspects de la compétence peuvent être universels et d'autres non.

Contexte de la recherche

Outre la culture, d'autres construits importants doivent être pris en compte. Par exemple, les chercheurs s'intéressent essentiellement à deux phénomènes culturels : 1) les cultures indépendantes et individualistes, ou cultures occidentales, et 2) les cultures interdépendantes, collectivistes, ou cultures orientales et du sud (Amérique centrale et Amérique du Sud, par exemple). Les cultures occidentales sont souvent décrites comme étant celles où les membres apprécient l'affirmation de soi, l'expressivité et la compétitivité alors que les cultures orientales et du sud valorisent plutôt l'harmonie collective et la coopération. On s'accorde maintenant pour dire que la plupart des pays sont un subtil amalgame de ces deux construits, certains étant relativement plus individualistes et d'autres, relativement plus collectivistes. Dans le domaine de recherche dont il est question ici, on connaît très peu de choses sur les cultures du Sud (ou les différences entre les cultures du Sud et du Nord). C'est pourquoi cette analyse porte surtout sur les comparaisons entre les cultures occidentales et orientales.

Questions clés pour la recherche

- 1) Qu'est-ce qui définit la compétence sociale dans les cultures occidentales, orientales, du nord et du sud?
- 2) Comment les pairs réagissent-ils lorsque des enfants et des adolescents ne se conforment pas aux normes culturelles de la compétence sociale?
- 3) Comment les caractéristiques individuelles, les interactions et les relations sociales, les groupes et la culture interagissent-ils pour influencer le développement social?

Récents résultats de recherche

Caractéristiques individuelles et interactions

Tempérament. Défini de façon générale, le tempérament est la base biologique de la personnalité.⁴ Les études effectuées sur les comportements sociaux circonspects, réticents et inhibés en lien avec le tempérament ont permis de constater que la prévalence de ce construit différerait entre les enfants et les jeunes originaires d'Asie de l'Est (Chine et Corée du Sud, par exemple) et les enfants et les jeunes occidentaux (Europe de l'Ouest, Canada et États-Unis, par exemple); le premier groupe présentait un comportement plus prudent et plus inhibé que le second.^{5,6,7,8,9} Dans les cultures occidentales, qui valorisent l'indépendance et l'affirmation de soi, un comportement socialement inhibé et réticent passe pour de la timidité, de l'appréhension et de l'incompétence sociale; en Asie de l'Est où les cultures sont traditionnellement dominées par les philosophies confucéenne et taoïste, un comportement social circonspect et inhibé est synonyme de conformité, d'obéissance, de bonnes manières et donc de maturité sociale et d'accomplissement.¹⁰

Comportement prosocial. En règle générale, les comportements prosociaux (aider, partager, se soucier des autres, faire preuve de politesse) augmentent au cours de

l'enfance, bien que leur développement et leur prévalence varient selon les cultures.¹¹ Les chercheurs estiment, par exemple, que le comportement prosocial observé chez les pairs et dans les interactions parents-enfant est plus répandu chez les jeunes enfants de l'Asie de l'Est que chez les enfants occidentaux. Selon les chercheurs, cette différence est attribuable aux idéologies collectivistes qui prédominent dans les cultures d'Asie de l'Est. Pour étayer cet argument, les chercheurs ont constaté que les mères chinoises d'enfants d'âge préscolaire sont plus susceptibles que les mères européennes et américaines de penser que leurs enfants devraient partager et aider d'autres enfants par convention sociale (p. ex., pour s'intégrer au groupe et pour bien fonctionner au sein de la société chinoise).¹²

Coopération/compétition. Alors que la compétition peut détruire l'harmonie du groupe, la coopération est nécessaire au maintien des relations.¹³ Les enfants issus de communautés interdépendantes sont plus coopératifs et moins compétitifs que ceux provenant de cultures occidentalisées. La compétition et la coopération semblent toutefois coexister quelle que soit la culture. Ainsi, dans les pays d'Asie de l'Est, les enfants sont plus coopératifs avec leurs amis et les membres de la famille, mais plus compétitifs dans des cadres scolaires.¹⁴ Des différences générationnelles semblent aussi exister au sein des cultures. Par exemple, les Mexico-Américains de troisième génération sont plus compétitifs que leurs homologues de la génération antérieure.¹⁵

Agression. L'agression physique, verbale et relationnelle ont été définies comme étant des entités distinctes dans de nombreux pays et cultures.^{16,17,18,19,20} De manière générale, l'agression physique est jugée inacceptable par les parents et est associée au *rejet* par les pairs dans la plupart des pays.^{21,22,16,23,24,25,8,26} Selon les méta-analyses effectuées, les cultures caractérisées par des valeurs collectivistes et confucéennes présentent en général des niveaux d'agression *moins élevés* envers les pairs, indépendamment de leur type, que les cultures occidentales.²⁷

Retrait social. Les études effectuées montrent de plus en plus qu'un comportement craintif, circonspect, inhibé chez les tout-petits est annonciateur de réticence et d'anxiété sociales pendant la petite enfance.⁹ Même si, en Amérique du Nord et en Asie de l'Est, les tout-petits inhibés ont un risque accru de souffrir de réticence sociale à l'âge préscolaire, la prévalence de ce comportement est plus élevée chez les enfants orientaux que chez les enfants occidentaux.²⁸ De même, les jeunes enfants occidentaux sont plus sociables (c.-à-d., aimables et extrovertis) que ceux d'Asie de l'Est.

Relations avec les pairs : amitiés

L'amitié désigne souvent une relation dyadique proche, mutuelle et volontaire. Le caractère volontaire de l'amitié signifie que les enfants peuvent initier, conserver ou délaissier une amitié qui répond à leurs attentes ou à leurs besoins. Cependant, la notion selon laquelle l'amitié est une relation volontaire librement choisie peut ne pas exister dans toutes les cultures.²⁹ Dans certaines cultures, les enfants entretiennent rarement des amitiés non familiales. Par exemple, les enfants mayas du Yucatec qui vivent dans des communautés traditionnelles passent le plus clair de leur temps en compagnie de leur famille proche et élargie.³⁰

D'un point de vue occidental, les chercheurs font valoir que l'amitié remplit différents rôles selon le stade de développement des enfants.³¹ Ainsi, chez les jeunes enfants, les amitiés servent à augmenter le plus possible l'excitation et l'amusement pendant le jeu et contribuent à structurer le comportement. On sait peu de choses cependant sur l'évolution des fonctions de l'amitié dans les cultures. De plus, les fonctions et la nature de l'amitié semblent varier selon les cultures. Dans celles où l'amitié est jugée être l'une des rares relations garantissant le succès en société, l'intimité et l'exclusivité devraient être considérées comme étant les aspects les plus importants d'une amitié.³² Dans cet ordre d'idées, les chercheurs ont constaté que l'intimité est plus importante dans les amitiés d'enfants en Corée et à Cuba qu'en Amérique du Nord.^{33,34}

Quelle que soit la culture, les amis passent plus de temps ensemble qu'avec ceux qui ne sont pas leurs amis; il en résulte entre autres qu'ils se disputent plus souvent entre eux qu'avec des pairs qu'ils ne connaissent pas bien ou de simples connaissances.³⁵ Si elles sont bien résolues, les disputes peuvent influencer de façon positive sur le développement.³⁶ Les disputes se règlent cependant différemment selon les cultures. Des chercheurs ont constaté que la négociation sert souvent à régler les disputes chez les enfants occidentaux alors qu'en Orient, on semble privilégier le désengagement.³⁷

Dès un jeune âge, la plupart des enfants se lient d'amitié avec des pairs qui ont des caractéristiques observables semblables aux leurs, comme l'âge, le sexe, l'ethnicité et les types de comportement. Même les enfants d'âge préscolaire sont plus susceptibles de choisir des partenaires de jeu dont l'âge, le sexe, l'ethnicité et le comportement sont semblables aux leurs.^{38,39}

Le groupe : acceptation et rejet par les pairs

Les jeunes enfants acceptés par le groupe sont généralement aptes à former et à conserver des relations positives et sont considérés par leurs pairs et leurs enseignants comme étant coopératifs, sociables et sensibles. Ces constatations se retrouvent dans toutes les cultures : les enfants sociables ont tendance à être acceptés quelle que soit la culture; en revanche, les chercheurs ont constaté que les enfants d'âge préscolaire qui sont immatures, socialement incompétents et agressifs sont rejetés par leurs pairs dans toutes les cultures.^{21,40,41,42,22,16,23,24,25,8,20,26}

Dans les pays occidentalisés, le retrait social est lié au rejet par les pairs^{40,22,43,44}, mais selon des études récentes, il l'est aussi chez les enfants en Inde et dans la Chine industrialisée.^{45,8} Ainsi, les corrélats de l'acceptation et du rejet par les pairs semblent être les mêmes dans toutes les cultures. Tant l'agressivité que le retrait sont associés au rejet alors que le comportement prosocial est lié à l'acceptation.

Lacunes de la recherche

Comme nous l'avons dit, la conviction selon laquelle une perspective étique est supérieure à une perspective émique pose un problème de taille dans les études interculturelles. À de nombreux égards, cette conviction peut provenir de la croyance corollaire voulant que des mesures créées en Occident puissent être « parachutées », de

manière valide et fiable dans différents pays et cultures. Pour démontrer cet argument, nous renvoyons à un concept de compétence sociale propre à la Chine : le *ren*, ou abstention. Le *ren* est un construit qui encourage l'harmonie dans le groupe. Lorsque les jeunes enfants chinois font appel au *ren* en réponse à l'animosité de pairs, ils se désengagent de ces derniers au lieu de se disputer avec eux.⁴⁶ Cette stratégie est différente de l'évitement centré sur des problèmes, car il ne s'agit pas d'échapper à la situation sociale ou de l'éviter. Au contraire, le *ren* a pour objectif de susciter la retenue et la tolérance chez les pairs fréquentés. Il se peut fort bien que les chercheurs occidentaux fassent abstraction de la convention sociale qu'est le *ren* et, ainsi, qu'ils interprètent ou analysent mal le construit de la compétence sociale dans la culture chinoise. Par conséquent, ils auraient intérêt à examiner les cultures d'intérêt et à collaborer avec les membres de ces cultures en vue de conceptualiser et d'opérationnaliser la définition de la compétence sociale. En même temps, ils devraient voir comment le construit en question peut être défini selon les périodes de développement et comment il évolue à court et à long terme.

Il ne faut pas non plus oublier l'étude des sous-populations ethniques dans les sociétés multiculturelles. Par exemple, aux États-Unis, les populations américano-asiatiques et latino-américaines ne cessent de croître. Certains indices permettent de croire que les immigrants de ces pays possèdent les mêmes valeurs que leurs compatriotes d'origine.^{47,15} Pour certains jeunes cependant, il semble y avoir des effets générationnels et d'acculturation, les jeunes générations étant plus adaptées que les précédentes à la culture occidentale dominante. Les chercheurs feraient bien d'examiner les effets de l'acculturation dans les évaluations qu'ils font de la variabilité interculturelle ou interethnique.

Conclusion

En résumé, les chercheurs occidentaux qui s'intéressent aux études interculturelles sur le développement social des jeunes enfants (et sur le développement en général) auraient intérêt à incorporer dans leurs programmes de recherche le savoir-faire de collaborateurs d'autres cultures. Ce n'est qu'en conversant avec ces collaborateurs qu'ils parviendront à mieux comprendre les construits qui influent réellement sur la vie des enfants et de leurs pairs.

Implications pour les parents, les services et les politiques

Comme la majorité des habitants du monde ne résident pas dans des pays culturellement « occidentalisés », les travaux interculturels sur l'étude du développement social doivent comporter une note de prudence. D'après notre exemple de l'inhibition ou de la réticence sociale, on peut commencer à comprendre que les comportements peuvent prendre la même *forme* quelle que soit la culture, mais que leur *fonction* varie selon la culture. Dans chaque culture, les enfants sont modelés par le milieu physique et social dans lequel ils vivent, par les coutumes et les méthodes d'éducation que dicte le milieu culturel et par les systèmes de croyances de cette culture. Par conséquent, le « sens » psychologique attribué à un comportement social donné est en grande partie une fonction de la niche écologique dans laquelle il se forme. Somme toute, il serait bon que la communauté internationale des chercheurs spécialistes du développement de l'enfant n'attribue pas à

d'autres cultures les théories du développement social normal et anormal qui découlent de leur propre culture.

Ces constatations sont tout aussi utiles en ce qui concerne la politique et la « traduction ». Les spécialistes, comme les psychologues, les travailleurs sociaux et les enseignants doivent comprendre que c'est la culture qui définit l'état normal. Les critères permettant des diagnostics psychiatriques et psychologiques doivent commencer à tenir compte des valeurs culturelles différentes. Si ces critères ne sont pas adaptés aux différences culturelles, de nombreuses difficultés pourraient surgir lorsqu'un enfant est obligé par ses parents immigrants de se comporter d'une manière *X*, alors que la manière *X* est considérée dans la communauté culturelle élargie comme inappropriée ou anormale. Ainsi, les décideurs politiques et spécialistes doivent comprendre l'importance des normes culturelles lorsqu'ils interprètent les significations du comportement social. De plus, savoir que la culture influe sur le développement social peut aider les communautés d'accueil à mettre au point des sources d'information (et peut-être d'intervention) pour les parents (et les enfants) dont les systèmes de croyances peuvent exposer les enfants au rejet, à l'exclusion, à la discrimination et à la victimisation par des membres de la communauté ou du pays d'accueil.

RÉFÉRENCES

1. Matsumoto D. *Culture and modern life*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole Publishing Co; 1997:5.
2. Whiting J, Child IL. *Child training and personality: a cross-cultural study*. New York, NY: Yale University Press; 1953.
3. Bornstein M. *Cultural approaches to parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991.
4. Goldsmith H, Buss A, Plomin R, Rothbart MK, Thomas A, Chess S, Hinde RA, McCall RB. Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development* 1987;58(2):505-529.
5. Broberg A, Lamb M, Hwang P. Inhibition: Its stability and correlates in sixteen-to forty-month-old children. *Child Development* 1990; 61:1153-1163.
6. Chen X, Hastings PD, Rubin KH, Chen H, Cen G, Stewart SL. Child-rearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. *Developmental Psychology* 1998;34(4):677-686.
7. Fox NA, Henderson HA, Rubin KH, Calkins SD, Schmidt LA. Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance: Psychophysiological and behavioral influences across the first four years of life. *Child Development* 2001;72(1):1-21.
8. Prakash K, Coplan RJ. Socioemotional characteristics and school adjustment of socially withdrawn children in India. *International Journal of Behavioral Development* 2007;31(2):123-132.

9. Rubin KH, Burgess KB, Hastings PD. Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development* 2002;73(2):483-495.
10. King AYC, Bond MH. The Confucian paradigm of man: A sociological view. In: Tseng W, Wu DYH, eds. *Chinese culture and mental health*. Orlando, FL: Academic Press; 1985:29-46.
11. Benenson JF, Markovits H, Roy R, Denko P. Behavioural rules underlying learning to share: Effects of development and context. *International Journal of Behavioral Development* 2003;27(2):116-121.
12. Cheah CSL, Rubin KH. European American and mainland Chinese mothers' socialization beliefs regarding preschoolers' social skills. *Parenting: Science and Practice* 2003;3(1):1-21.
13. Schneider BH, Woodburn S, del Toro MPD, Udvari SJ. Cultural and Gender Differences in the Implications of Competition for Early Adolescent Friendship. *Merrill-Palmer Quarterly* 2005;51(2):163-191.
14. Kim U, Triandis H, Kâgitçibasi Ç, Choi S, Yoon G, eds. *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 1994.
15. Knight G, Kagan S. Acculturation of prosocial and competitive behaviors among second- and third-generation Mexican-American children. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 1977;8(3):273-284.
16. French D, Jansen E, Pidada S. United States and Indonesian children's and adolescents' reports of relational aggression by disliked peers. *Child Development* 2002;73(4):1143-1150.
17. Lagerspetz K, Björkqvist K, Peltonen T. Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior* 1988;14(6):403-414.
18. Nelson DA, Nelson LJ, Hart CH, Yang C, Jin S. Parenting and Peer-Group Behavior in Cultural Context. In: Chen X, French DC, Schneider BH, eds. *Peer relationships in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press; 2006:213-246.
19. Owens LD. Sticks and stones and sugar and spice: Girls' and boys' aggression in schools. *Australian Journal of Guidance and Counseling* 1996;6:45-55.
20. Tomada G, Schneider BH. Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology* 1997;33(4):601-609.
21. Attili G, Vermigli P, Schneider BH. Peer acceptance and friendship patterns among Italian schoolchildren within a cross-cultural perspective. *International Journal of Behavioral Development* 1997;21(2):277-288.
22. Cillessen AH, Van IJzendoorn HW, Van Lieshout CF, Hartup WW. Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development* 1992;63(4):893-905.
23. Hart C, Yang C, Nelson L, Robinson CC, Olsen JA, Nelson DA, Porter CL, Jin S, Olsen SF, Wu P. Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behaviour in China, Russia and the United States. *International Journal of Behavioral Development* 2000;24(1):73-81.

24. Hatzichristou C, Hopf D. A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development* 1996;67(3):1085-1102.
25. Kerestes G, Milanovic A. Relations between different types of children's aggressive behavior and sociometric status among peers of the same and opposite gender. *Scandinavian Journal of Psychology* 2006;47(6):477-483.
26. Xu Y, Farver JM, Schwartz D, Chang L. Social networks and aggressive behavior in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development* 2004;28(5):401-410.
27. Bergeron N, Schneider B. Explaining Cross-National Differences in Peer-Directed Aggression: A Quantitative Synthesis. *Aggressive Behavior* 2005;31(5):116-137.
28. Chen X, Rubin KH, Li B, Li D. Adolescent outcomes of social functioning in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development* 1999;23(1):199-223.
29. Krappmann L. Amicitia, drujba, shin-yu, philia, Freundschaft, friendship: On the cultural diversity of a human relationship. In: Bukowski WM, Newcomb AF, Hartup WW, eds. *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:19-40.
30. Gaskins S. The cultural organization of Yucatec Mayan children's social interactions. In: Chen X, French DC, Schneider BH, eds. *Peer relationships in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press; 2006:283-309.
31. Parker JG, Gottman JM. Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In: Bernt TJ, Ladd WG, eds. *Peer relationships in child development*. Oxford England: John Wiley & Sons; 1989:95-131.
32. Triandis H, Bontempo R, Villareal MJ, Asai M, Lucca N. Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology* 1988;54(2):323-338.
33. French DC, Lee O, Pidada S. Friendships of Indonesian, South Korean, and U.S. Youth: Exclusivity, Intimacy, Enhancement of Worth, and Conflict. In: Chen X, French DC, Schneider BH, eds. *Peer relationships in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press; 2006:379-402.
34. González YS, Moreno DS, Schneider BH. Friendship Expectations of Early Adolescents in Cuba and Canada. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 2004;35(4):436-445.
35. Newcomb AF, Bagwell CL. Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin* 1995;117(2):306-347.
36. Hartup WW, Laursen B. Conflict and context in peer relations. In: Hart C, ed. *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. Albany, NY: State University of New York Press; 1993:44-84.
37. French DC, Pidada S, Denoma J, McDonald K, Lawton A. Reported Peer Conflicts of Children in the United States and Indonesia. *Social Development* 2005;14(3):458-472.
38. Howes C, Wu F. Peer interactions and friendships in an ethnically diverse school setting. *Child Development* 1990;61(2):537-541.

39. Kao G, Joyner K. Do Race and Ethnicity Matter among Friends? Activities among Interracial, Interethnic, and Intraethnic Adolescent Friends. *Sociological Quarterly* 2004;45(3):557-573.
40. Casiglia A, LoCoco A, Zappulla C. Aspects of social reputation and peer relationships in Italian children: A cross-cultural perspective. *Developmental Psychology* 1998;34(4):723-730.
41. Chang L. Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development* 2003;74(2):535-548.
42. Chen X, Liu M, Rubin KH, Cen G, Gao X, Li D. Sociability and prosocial orientation as predictors of youth adjustment: A seven-year longitudinal study in a Chinese sample. *International Journal of Behavioral Development* 2002;26(2):128-136.
43. Rubin KH, Chen X, Hymel S. Socioemotional characteristics of withdrawn and aggressive children. *Merrill-Palmer Quarterly* 1993;39(4):518-534.
44. Schaugency E, Vannatta K, Langhinrichsen J, Lally C, Seeley J. Correlates of sociometric status in school children in Buenos Aires. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1992;20(3):317-326.
45. Chen X, Cen G, Li D, He Y. Social Functioning and Adjustment in Chinese Children: The Imprint of Historical Time. *Child Development* 2005;76(1):182-195.
46. Xu Y, Farver JM, Chang L, Yu L, Zhang Z. Culture, Family Contexts, and Children's Coping Strategies in Peer Interactions. In: Chen X, French DC, Schneider BH, eds. *Peer relationships in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press; 2006:264-280.
47. Chen X, Tse, HC. Social functioning and adjustment in Canadian-born children with Chinese and European backgrounds. *Developmental Psychology* 2008;44(4):1184-1189.

Pour citer ce document :

Rubin KH, Menzer M. Culture et développement social. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2010:1-10. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Rubin-MenzerFRxp.pdf>. Page consultée le [insérer la date].

Copyright © 2010

Cet article est financé par le Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants (CEDJE) et le Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants (RSC-DJE).



RÉSEAU STRATÉGIQUE
DE CONNAISSANCES
SUR LE DÉVELOPPEMENT DES

jeunes enfants