ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants

CULTURE

Culture et développement social

Kenneth H. Rubin, Ph.D., Julie C. Bowker, Ph.D.

University of Maryland, États-Unis; University at Buffalo, États-Unis

Mai 2023

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

Cet article porte principalement sur le rôle que joue la culture dans le développement *social* des enfants qui se compose de leurs comportements sociaux et de leurs expériences avec leurs pairs, y compris les amitiés. Il est important de noter que pour aborder les significations culturelles des comportements sociaux des enfants, il faut faire la distinction entre la *forme* que prennent ces comportements (leurs aspects extérieurs) de leurs *fonctions* (leurs rôles : les raisons/motifs de ces comportements). Par exemple, certains comportements sociaux peuvent *sembler* identiques (ou avoir la même forme) entre les différentes cultures, mais diverger d'une culture à l'autre en ce qui a trait à leurs interprétations en fonction des raisons ou motivations sous-jacentes (ou de

©2023-2026 ABILIO | CULTURE

leurs fonctions). Fait également important, comme les systèmes de coutumes et de croyances varient selon les cultures, ainsi quelles que soient leur forme et leur fonction, les comportements sociaux peuvent être interprétés différemment d'une culture à l'autre.

Vu sous un autre angle, la « signification » psychologique attribuée à un comportement social (ou à une interaction sociale) quel qu'il soit, est, en grande partie, une fonction de la niche écologique dans laquelle il est généré et exhibé.[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. Par exemple, dans certaines cultures, la réponse à un acte agressif peut être d'expliquer pourquoi ce comportement est inacceptable; dans d'autres, une sanction disciplinaire physique peut constituer la norme acceptée; et encore dans d'autres, le geste d'agression peut être ignoré voire encouragé.[3] Dans certaines cultures, les parents et les figures adultes demeurent les juges les plus importants des comportements acceptables tout au long de l'enfance; dans d'autres, le groupe de pairs devient, avec l'âge, un arbitre de plus en plus important en matière de comportement et de relations acceptables.

La plupart des recherches 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.[4] À l'inverse, un cadre *émique* se concentre sur 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 émique nécessitant une conceptualisation et une analyse propres à chaque culture. En effet, certains aspects de la compétence peuvent être universels et d'autres non.

Cadres théoriques dans le contexte de la recherche

©2023-2026 ABILIO | CULTURE

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 les idéologies occidentales (p. ex., États-Unis, Canada, Pays-Bas), et 2) les cultures interdépendantes, collectivistes (p. ex., Chine) ou les 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. Plus spécifiquement, de telles différences sont utilisées pour expliquer la « signification » des comportements sociaux et du développement de l'enfant au sens plus général, dans différentes cultures.[5] On s'accorde depuis peu 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.

Conformément à l'enquête *World Values Survey* de Inglehart et Welzel,[6] il a été stipulé que les pays se distinguent également les uns des autres par leur acceptation des valeurs traditionnelles par rapport aux valeurs séculières et rationnelles. Les pays aux valeurs plus traditionnelles privilégient les relations parent/enfant, la déférence à l'autorité (la distance par rapport au pouvoir; la piété filiale) et le respect des normes culturelles reconnues et bien établies. En revanche, les pays aux valeurs plus séculières et rationnelles accordent moins d'importance à l'autorité et font prévaloir les relations parent/enfant, ainsi que la tolérance de la diversité en matière d'opinion, de pensée et de comportement. À cet égard, les dimensions soulignées dans l'enquête *World Values Survey* semblent associées, d'un point de vue conceptuel, avec la distinction que fait Hofstede entre les cultures caractérisées par l'apprentissage collectiviste et les cultures définies par l'apprentissage individualiste.

Plus récemment, il a été proposé que les cultures peuvent être conceptualisées selon un continuum composé de *tightness* et de *looseness* (resserrement/cultures contraignantes et relâchement/cultures libres).[7] Les cultures considérées « contraignantes » encouragent le strict respect des normes sociales en ce qui concerne le comportement social et les relations. À l'opposé, les cultures dites « libres » tolèrent une grande panoplie de pratiques en matière de socialisation ce qui permet d'accepter une large gamme de comportements et de relations. À

certains égards, le resserrement est associé au maintien de l'ordre; les pays libres sont par contre plus ouverts. Les évaluations du continuum tightness/looseness[7] révèlent que les pays répartis dans le regroupement confucio-asiatique dans l'enquête World Values Survey (par exemple la Corée du Sud, Taïwan, Hong Kong et la Chine) possèdent des scores de resserrement élevés. Les pays classés dans le regroupement de l'Europe catholique (par exemple le Portugal, l'Italie, l'Espagne et la France) tombent quelque part dans la plage intermédiaire; et ceux qui atterrissent dans le groupe composé des pays anglophones (par exemple les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie et la Nouvelle-Zélande) sont associés à des scores de resserrement relativement bas. À ce niveau, le continuum tightness/looseness aide à distinguer les pays qui par tradition sont regroupés dans le même ensemble, comme les pays confucio-asiatiques et les pays de l'Europe catholique.

Questions clés pour la recherche

1. Qu'est-ce qui définit la compétence sociale dans les différents groupes culturels (confucio-asiatiques, européo-catholiques et anglophones)?
2. Comment les pairs réagissent-ils lorsque des enfants et des adolescents se conforment ou ne se conforment pas aux normes culturelles de la compétence sociale?
3. Comment les comportements sociaux des enfants et la culture interagissent-ils pour influencer le développement social?

Récents résultats de recherche

La *compétence sociale* désigne la capacité d'atteindre des objectifs personnels sur le plan de l'interaction sociale tout en entretenant simultanément des relations positives avec les autres sur le long terme et dans des situations diverses.8 Bien que les comportements sociaux spécifiques qui facilitent les expériences fructueuses et positives avec les pairs soient, pour la plupart, similaires d'une culture à l'autre, il existe des divergences au niveau des objectifs de nature sociale que les enfants souhaitent accomplir et de la fréquence (ou la prévalence) avec laquelle des comportements sociaux spécifiques sont adoptés.

Comportement prosocial. En règle générale, les comportements prosociaux (aider, partager, se soucier des autres, se comporter de façon bienveillante) augmentent au cours de l'enfance et sont systématiquement associés à des réactions positives et à des expériences positives avec les pairs, comme l'acceptation par les pairs. Les comportements prosociaux ont également tendance

à présenter un lien négatif avec le rejet par les pairs (ou le détournement actif des pairs) dans la majorité des cultures bien que leur développement et leur prévalence varient selon les cultures.[9] Les chercheurs ont rapporté, 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.[10] Selon les chercheurs, cette différence est attribuable aux idéologies à tendance collectiviste, confucéennes et étroites qui prédominent dans les cultures d'Asie de l'Est.[11] 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 mettre l'accent sur l'adhésion aux normes sociales et 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).[12,13]

Coopération/compétition. La compétition peut détériorer l'harmonie du groupe et menacer les liens étroits, tandis que la coopération est nécessaire pour les interactions positives entre les pairs et est souvent étudiée sous forme d'indice de la compétence sociale entre les cultures.[14,15] En général, les pairs répondent positivement à ceux qui agissent de manière coopérative. Les enfants issus de cultures contraignantes et caractérisées par un enseignement collectiviste, en revanche, sont plus coopératifs et moins compétitifs que ceux provenant de cultures libres dont l'enseignement est plus individualiste. Cela dit, la compétition et la coopération semblent co-exister, peu importe la culture. Par exemple, dans les nations d'Asie orientale, les enfants s'engagent pour la plupart dans des comportements tant coopératifs que compétitifs, mais la majorité d'entre eux ont tendance à être plus coopératifs avec leurs amis et les membres de leur famille et davantage compétitifs dans des contextes scolaires.15 En outre, des différences générationnelles semblent exister au sein des cultures. Par exemple, les enfants mexico-américains de troisième génération sont plus compétitifs que leurs homologues de la génération antérieure.[16,17]

Agression. L'agression physique, verbale et relationnelle ont été définies comme étant des entités distinctes dans de nombreux pays et cultures.[18] De manière générale, l'agression physique (qui consiste à frapper, donner des coups de pied et pousser les autres) est jugée inacceptable par les parents et les pairs, et est associée au *rejet* par les pairs dans la plupart des pays.[19,20,21,22,23] De manière analogue, l'agression relationnelle, qui inclut généralement la dégradation des relations, la médisance et la propagation des rumeurs, a également tendance à être associée au rejet par les pairs dans de nombreux pays.[24] Parallèlement, néanmoins,

l’agression relationnelle possède un lien positif avec la popularité dans grand nombre de pays, particulièrement lors du passage à l’adolescence. Ce phénomène pourrait être la conséquence du fait que ces comportements sont à la fois admirés (pour leur caractère de défiance des adultes et assuré) et désapprouvés par la jeunesse dans les différentes cultures.[25] Néanmoins, selon les méta analyses effectuées, les enfants des cultures caractérisées par des valeurs collectivistes et confucéennes présentent en général des niveaux d’agression physique *moins élevés* et des niveaux plus élevés d’agressivité relationnelle envers les pairs, indépendamment de leur type, que les cultures occidentales.[26,27] De plus, l’enseignement collectiviste et les sociétés contraignantes ne tolèrent pas l’agression physique et par conséquent, les actes agressifs sont de nature plus furtive et indirecte.

Retrait social. De plus en plus de données démontrent que les comportements de crainte, de méfiance et d’inhibition chez les nourrissons sont des facteurs prédictifs de réticence sociale et d’anxiété à l’âge de la petite enfance.[28,29] La réticence sociale chez les jeunes enfants est elle-même un facteur prédictif du retrait social (défini comme la tendance comportementale de s’extraire des relations avec les pairs, qu’ils soient familiers ou inconnus) pendant la période intermédiaire de l’enfance et au début de l’adolescence. Il est important de noter que ces conclusions proviennent d’études conduites dans des laboratoires de recherche. On dispose de peu d’informations concernant la progression développementale du passage de l’inhibition à la réticence puis au retrait social, dans des contextes plus naturels.[30] Au début de la petite enfance, les comportements caractérisés par le retrait social, déterminés en milieu scolaire, sont associés à des expériences négatives avec les pairs, comme le rejet ou l’exclusion par les pairs, probablement parce qu’ils sont perçus négativement par de nombreux jeunes, dans la plupart des cultures et des pays, qui ont toutes et tous tendance à attacher une grande valeur aux interactions avec les pairs, aux relations et à l’engagement dans le groupe.[31,32] Néanmoins, des chercheurs ont mis en évidence des différences considérables entre les enfants d’Asie orientale (par exemple la Chine et la Corée du Sud) par opposition aux enfants des pays occidentaux (par exemple, l’Europe de l’Ouest, le Canada et les États-Unis) sur le plan des comportements de méfiance et d’inhibition. Le premier groupe a présenté une prévalence supérieure de manifestation de comportements de méfiance et d’inhibition par rapport au deuxième.[33,34,35] Dans les cultures occidentales, qui mettent de l’avant l’indépendance et l’assurance, le comportement de réticence socialement inhibé est considéré comme le reflet de la timidité, de la crainte et de l’incompétence sociale. Dans les cultures de l’Asie orientale, qui sont historiquement dominées par les philosophies confucéenne et taoïste, la méfiance sociale et les comportements d’inhibition

sont perçus comme le reflet de la conformité, de l'obéissance et des bonnes manières et ainsi de la maturité sociale et de l'accomplissement. Toutefois, des résultats récemment obtenus en Chine (et d'autres pays d'Asie orientale) établissent un lien entre le retrait social et le rejet par les pairs, ce qui suggère que la portée culturelle du retrait social dans cette région du monde pourrait être en train de changer.[36]

Relations avec les pairs : amitiés. Les expériences avec les pairs décrites dans les sections précédentes, y compris le rejet par les pairs et la popularité, illustrent de quelle façon les enfants tirent avantage des groupes de pairs de plus grande taille (ce qui est généralement déterminé au sein d'une classe ou d'un niveau scolaire). Un autre aspect des expériences relationnelles avec les pairs chez les enfants comprend les expériences d'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 délaisser une amitié qui répond à leurs attentes ou à leurs besoins. 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 genre, 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 genre, l'ethnicité et le comportement sont semblables aux leurs.[37,38,39] Entre les différentes cultures, de nombreux comportements sociaux de même nature semblent faciliter la création d'amitiés et le développement d'amitiés bienveillantes de haute qualité (par exemple, le comportement prosocial et coopératif). De façon peut-être surprenante, ni l'agression ni le retrait social n'interféreraient avec l'établissement d'amitiés. Néanmoins, de tels comportements pourraient empêcher les amitiés de rendre possibles des expériences relationnelles positives dans les différentes cultures.[39,40] Également le cas pour différentes cultures, les amis passent plus de temps ensemble qu'avec les autres personnes et la survenue de conflits est plus fréquemment observée entre des amis qu'entre des personnes qui ne le sont pas.[41] Si le conflit se résout adéquatement, il peut avoir un effet positif sur la croissance développementale.[42] Toutefois, les disputes se résolvent différemment d'une culture à l'autre. Des chercheurs ont rapporté que la négociation est souvent employée pour résoudre les conflits entre enfants, dans les pays occidentaux. Le désengagement semble être privilégié dans les cultures orientales.[43]

Une autre différence culturelle importante concerne la notion qui stipule que l'amitié est une relation volontaire qui relève d'un choix libre. Cette notion n'est pas étayée par un grand nombre d'études réalisées dans différentes cultures.[39] Pour commencer, dans certaines cultures, les

enfants s'engagent rarement dans des relations non familiales. Par exemple, les enfants des communautés mayas traditionnelles du Yucatán passent le plus clair de leur temps avec leur famille immédiate et élargie.[44] Dans ces cultures, les « amis » sont très souvent de la même fratrie ou des cousins, ou encore les enfants des amis proches de la famille. De plus, les fonctions et la nature de l'amitié semblent diverger d'une culture à l'autre. Par exemple, dans les cultures où l'on considère que posséder de nombreux amis est le garant d'une réussite sociétale, tant l'intimité que l'exclusivité sont perçues comme les aspects les plus importants d'une amitié. Pour illustrer cette idée, chez les enfants, des chercheurs ont rapporté que l'intimité est un aspect de l'amitié plus important en Corée et à Cuba qu'en Amérique du Nord.[45,46] Dernier point, les résultats relevant d'une étude plus récente suggèrent des différences possibles au niveau du *pouvoir protecteur* des amitiés de haute qualité dans les pays contraignants par rapport aux pays libres, particulièrement en cas de relation parent/enfant de qualité médiocre.[47]

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 démonter 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.[49] 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 négligent 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 comme n'impliquant que les comportements sociaux décrits précédemment. Une telle étude serait toutefois incomplète et ne tiendrait pas compte des spécificités culturelles. Par conséquent, ils auraient intérêt à examiner en premier les cultures d'intérêt et à ensuite 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. Ils auraient également intérêt à étudier

spécifiquement les normes et les valeurs culturelles, y compris le resserrement et le relâchement, en raison de la diversité que comportent de nombreux pays sur le plan de la religion, de la géographie (par exemple, des zones rurales, urbaines ou de banlieue, ou divers climats) et du statut socio-économique, tous ces facteurs étant susceptibles de présenter un effet sur les normes et valeurs culturelles, et sur leur observance.

Une considération connexe est 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 des États-Unis possèdent les mêmes valeurs que leurs compatriotes d'origine.[15,49] 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. La discrimination ethnique et la victimisation peuvent néanmoins constituer un obstacle à l'acculturation *et* au développement social des enfants immigrants.[50] Ainsi, les chercheurs feraient bien d'examiner les effets de l'acculturation et de la discrimination (et leur interaction) dans leurs études 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.

2. Bornstein MH. *Handbook of parenting: Volume I: Children and parenting*. Psychology Press. 2005.

3. Bornstein MH, Cheah CSL. The Place of "Culture and Parenting" in the Ecological Contextual Perspective on Developmental Science. In: Rubin KH, Chung OB, eds. *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: A cross-cultural perspective*. Hove, NY: Psychology Press; 2006:3-33

4. Lansford JE, Bornstein MH, Deater-Deckard K, et al. How international research on parenting advances understanding of child development. *Child Development Perspectives*.

2016;10(3):202-207.

5. Hofstede G. *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage; 2003.

6. Inglehart R, Welzell C. *Modernization, cultural change and democracy: The human development sequence*. New York, NY: Cambridge University Press; 2005.

7. Gelfand MJ, Raver JL, Nishii L, et al. Differences between tight and loose cultures: A 33-nation study. *Science*. 2011;332(6033):1100-1104. doi:10.1126/science.1197754

8. Rubin KH, Rose-Krasnor L. Interpersonal problem solving. In: Van Hasselt VB, Hersen M, eds. *Handbook of Social Development.* New York: Plenum; 1992:283-323

9. Chávez DV, Salmivalli C, Garandeau CF, Berger C & Kanacri BPL. Bidirectional associations of prosocial behavior with peer acceptance and rejection in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence.* 2022;51(12):2355-2367. doi: 10.1007/s10964-022-01675-5.

10. 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.

11. Luo R, Tamis-LeMonda CS, Song L. Chinese parents' goals and practices in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*. 2013;28(4):843-857.

12. Doan SN, Wang Q. Maternal discussions of mental states and behaviors: Relations to emotion situation knowledge in European American and immigrant Chinese children. *Child Development*. 2010;81(5):1490-1503.

13. 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.

©2023-2026 ABILIO | CULTURE

14. 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.

15. Schneider BH, Benenson J, Fülöp M, Berkics M & Sándor M. Cooperation and competition. In: Smith PK, Hart CH, eds. *The Wiley Blackwell handbook of childhood social development.* Chichester, West Sussex; Malden, MA: Wiley Blackwell; 2014:472-490

16. 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.

17. Knight GP, Gonzales NA, Saenz DS, Bonds DD, Germán M, Deardorff J, Roosa MW, Updegraff KA. The Mexican American cultural values scale for adolescents and adults. *Journal of Early Adolescence*. 2010;30(3):444-481.

18. Lansford JE. Development of aggression. *Current Opinion in Psychology*. 2018;19:17-21.

19. 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.

20. Voulgaridou I, Kokkinos CM. Relational aggression in adolescents across different cultural contexts: A systematic review of the literature. *Adolescent Research Review*. 2023;1-24.

21. Yue X, Zhang Q. The association between peer rejection and aggression types: a meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*. 2023;135:105974.

22. 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*. 1998;14(6):403-414.

23. 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.

©2023-2026 ABILIO | CULTURE

24. 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.

25. Lu T, Jin S, Li L, Niu L, Chen X & French DC. Longitudinal associations between popularity and aggression in Chinese middle and high school adolescents. *Developmental Psychology*. 2018;54(12):2291-2301.

26. Casper DM, Card NA, Barlow C. Relational aggression and victimization during adolescence: A meta-analytic review of unique associations with popularity, peer acceptance, rejection, and friendship characteristics. *Journal of Adolescence.* 2020;80:41-52.

27. Bergeron N, Schneider BH. Explaining cross-national differences in peer-directed aggression: A quantitative synthesis. *Aggressive Behavior*. 2005;31(2):116-137.

28. Rubin KH, Coplan RJ, Bowker JC. Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*. 2009;60:141-171.

29. Degnan KA, Almas AN, Henderson HA, Hane AA, Walker OL, Fox NA. Longitudinal trajectories of social reticence with unfamiliar peers across early childhood. *Developmental Psychology.* 2014;50(10):2311-2323.

30. Rubin KH & Chronis-Tuscano A. Perspectives on social withdrawal in childhood: Past, present, and prospects. *Child Development Perspectives*. 2021;15(3):160-167.

31. Gazelle H, Ladd GW. Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis–stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*. 2003;74(1):257-278.

32. Bowker JC, White HI. Studying peers in research on social withdrawal: Why broader assessments of peers are needed. *Child Development Perspectives*. 2021;15(2):90-95.

33. 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

©2023-2026 ABILIO | CULTURE

China, Russia and the United States. *International Journal of Behavioral Development*. 2000;24(1):73-81.

34. Chen X, Tse HC. Social functioning and adjustment in Canadian-born children with Chinese and European backgrounds. *Developmental Psychology*. 2008;44(4):1184-1189.

35. Rubin KH, Hemphill SA, Chen X, et al. A cross-cultural study of behavioral inhibition in toddlers: East–West–North–South. *International Journal of Behavioral Development*. 2006;30(3):219-226.

36. 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.

37. Howes C, Wu F. Peer interactions and friendships in an ethnically diverse school setting. *Child Development.* 1990;61(2):537-541.

38. 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.

39. Krappmann L. Amicitia M, 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

40. Yang P, Xu G, Zhao S, et al. Shyness and psychological maladjustment in Chinese adolescents: Selection and influence processes in friendship networks. *Journal of Youth and Adolescence.* 2021;50(10):2108-2121.

41. Newcomb AF, Bagwell CL. Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. 1995;117(2):306-347.

42. 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

©2023-2026 ABILIO | CULTURE

York Press; 1993:44-84.

43. 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.

44. 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.

45. 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.

46. 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.

47. Oh W, Bowker JC, Santos AJ, Ribeiro O, Guedes M, Freitas M, Kim HK, Song S, Rubin KH. Distinct profiles of relationships with mothers, fathers, and best friends and social-behavioral functioning in early adolescence: A cross-cultural study. *Child Development.* 2021;92(6):e1154-e1170.

48. Rubin KH, Oh W, Menzer M, Ellison K. Dyadic relationships from a cross cultural perspective: Parent-child relationships and friendship. In: Chen X, Rubin KH, eds. *Socioemotional Development in Cultural Context.* New York: Guilford; 2011:208-236.

49. Rubin KH, Bukowski WM, Bowker JC. Children in peer groups. In: Bornstein MH, Leventhal T, Lerner RM, eds. *Handbook of child psychology and developmental science, Vol. 4: Ecological settings and processes.* New York: John Wiley & Sons, Inc; 2015: 175-222.

50. Motti-Stefanidi F. Resilience among immigrant youths: Who adapts well, and why? *Current Directions in Psychological Science*. 2019;28(5):510-517.

©2023-2026 ABILIO | CULTURE