PROJECT MUSE®

Chapitre 1 - La parentalité

Published by

Parent, Claudine and Sylvie Drapeau.
Visages multiples de la parentalité.
Presses de l'Université du Québec, 2008.
Project MUSE. https://doi.org/10.1353/book.20066.

For additional information about this book
https://muse.jhu.edu/book/20066

[52.15.63.145] Project MUSE (2024-04-23 11:17 GMT)

CHAPITRE

1

LA PARENTALITÉ
Le rôle de la culture

Michel Claes, Ph. D.
Département de psychologie, Université de Montréal

Kali Ziba-Tanguay
Candidate au doctorat
Département de psychologie, Université de Montréal

Amélie Benoit
Candidate au doctorat
Département de psychologie, Université de Montréal

[52.15.63.145] Project MUSE (2024-04-23 11:17 GMT)

Résumé

Ce chapitre se propose d'examiner la parentalité sous l'angle des travaux interculturels qui se sont intéressés aux pratiques parentales dans différentes cultures, afin de retracer les dimensions universelles et les caractéristiques particulières à une culture donnée. Après avoir dressé rapidement l'historique des premiers travaux qui remontent au début du XX^e siècle, les auteurs présentent les principales perspectives théoriques qui guident la recherche interculturelle contemporaine dans ce domaine : la notion d'indépendance/interdépendance, la perspective écoculturelle et l'approche sociohistorique. Une série de travaux récents réalisés en psychologie interculturelle sont rapportés, en s'intéressant aux pratiques éducatives parentales à trois périodes de la vie : la petite enfance, l'enfance et l'adolescence, en examinant chaque fois la façon dont des cultures différentes abordent les principales réalités développementales qui caractérisent chacune de ces périodes. Les quelques travaux québécois qui ont comparé différents groupes culturels à l'intérieur du Québec ou en comparant le Québec à d'autres cultures sont également présentés. La conclusion souligne les apports majeurs de la recherche interculturelle sur la parentalité à la psychologie du développement et les divers défis méthodologiques inhérents à ce type de recherche.

1. LA FAMILLE, LES PRATIQUES PARENTALES ET LA CULTURE

L'étude des liens entre la famille et la culture a une longue et riche tradition en sciences sociales et, depuis bientôt près d'un siècle, de nombreuses études se sont intéressées aux rôles et aux fonctions de la famille dans de multiples contextes culturels. Cet intérêt, d'abord dicté par la curiosité face à des réalités exotiques, s'est rapidement transformé en une démarche systématique de comparaison, visant à voir ce qui se passe ailleurs, afin de mieux comprendre ce qui se passe chez nous. Les études interculturelles cherchent à capter les différences entre les cultures et à saisir dans quelle mesure le comportement humain est relié à la culture. L'objectif de la psychologie interculturelle s'adressant à la parentalité vise ainsi à identifier les éléments communs aux familles à travers toutes les cultures, qui constitueraient donc des réalités universelles, et à capter les différences et les réalités particulières qui s'inscrivent dans une culture donnée (Berry *et al.*, 2002).

Ce chapitre s'intéresse à la famille dans une perspective interculturelle. Il est toutefois difficile de convenir d'une définition de la famille tant les conceptions varient selon les perspectives adoptées. Pour les Occidentaux, ce terme renvoie à la famille nucléaire composée de la mère, du père et des enfants vivants sous un même toit, mais il existe une diversité de structures familiales observées à travers le monde. Tous les scientifiques conviennent néanmoins que, sous des formes diverses, la famille constitue une réalité universelle, car cette institution assume des fonctions essentielles au cours de l'évolution de l'espèce humaine, telles que d'assurer la perpétuation de l'espèce, mais également de garantir la sécurité et l'insertion sociale des générations montantes (Georgas *et al.*, 2006).

Convenir d'une définition de la culture constitue une autre tâche ardue et, comme le soulignent Harkness et Super (1995), la définition de ce qu'est la culture constitue en soi une question cruciale en sciences sociales. La définition classique consiste à concevoir la culture comme un ensemble de codes, de normes et de modes de vie partagés par un groupe social ; cet ensemble familier structure des pratiques et des valeurs communes qui se transmettent de génération en génération (Munroe et Munroe, 1997). En ce sens, la culture peut être perçue comme une réalité qui dépasse largement l'individu, appelé à se conformer passivement à des règles et codes prescrits. Les conceptions récentes se démarquent toutefois de cette vision, pour concevoir que la culture n'est pas une réalité qui s'impose à des individus qui subissent passivement ses influences, mais constitue plutôt une construction sociale, fruit de l'action d'un groupe qui évolue et qui est constamment interprétée et recréée par les individus qui la composent (Gergen et Gergen, 2000).

Récemment, plusieurs chercheurs s'intéressant au développement humain ont examiné la notion de « croyances parentales ». Il est question ici des idées que les parents se font sur les enfants, sur le fait d'être parent, sur les relations parents-enfants et sur la famille et ses fonctions éducatives. Goodnow et Collins (1990) parlent à ce sujet de « théories naïves », lesquelles constituent des systèmes cohérents de pensées et de convictions très ancrées dans l'esprit des parents, qui leur dictent ce qu'il convient de faire avec l'enfant dans une situation donnée. Miller et Goodnow (1995) considèrent que la culture constitue la première source d'information qui alimente ce système de croyances et guide les pratiques éducatives des parents. C'est la culture qui propose les valeurs éducatives centrales, qui indique aux parents ce qui convient ou non à chaque âge et qui dicte les conduites les plus appropriées pour favoriser le développement d'un individu adapté aux rôles adultes dans un contexte social particulier (Grusec, Hasting et Mammone, 1994). Chaque société possède une conception particulière face à des questions universelles comme l'attachement, l'échéancier développemental, les modalités disciplinaires les plus efficaces, l'obéissance ou l'accès progressif à l'autonomie. Il est intéressant de voir dans quelle mesure un groupe culturel partage des idées communes sur ces questions et se distingue des autres groupes. Les premiers travaux systématiques qui ont examiné le rôle de la culture dans l'exercice de la parentalité datent du début du XX^e^ siècle. Margaret Mead et Ruth Benedict constituent les figures emblématiques dans ce domaine. Elles ont entrepris les tout premiers travaux anthropologiques sur le terrain auprès de diverses sociétés préindustrielles, afin de comprendre comment la culture s'inscrit dans l'organisation familiale et le développement des individus. Dans son ouvrage central *Patterns of Culture*, Ruth Benedict (1934), qui a principalement mené des études auprès des tribus amérindiennes, développe une vision selon laquelle l'enfant est une « créature culturelle », en considérant que le développement de l'individu et l'éducation familiale sont le fruit de la conformité aux modèles et aux normes préconisées par la communauté culturelle. Margaret Mead (1928 ; 1930) démontre dans *Coming of Age in Samoa* et *Growing Up in New Guinea* à quel point l'environnement particulier propre à la culture samoane ou guinéenne influence la façon de concevoir la nature, la vie humaine et le surnaturel, de ressentir les émotions et de se comporter dans de multiples situations de la vie quotidienne. La mission des parents consiste à inculquer ces modèles aux enfants, afin d'assurer leur insertion dans la société, à travers des gestes et des discours porteurs du sens préconisé par la culture.

Les travaux de Mead et de Benedict ont fait l'objet de critiques majeures. La question du relativisme culturel, stipulant que la culture peut modeler des individus à l'infini, s'est vue particulièrement contestée,

notamment par les travaux qui ont démontré le caractère universel des différentes dimensions du développement humain. Cette approche a également été taxée de simplificatrice, car l'accent mis sur la prédominance de caractéristiques et de valeurs propres à une culture a occulté les multiples variations qui existent aussi à l'intérieur d'une même culture, car de telles variations intragroupes ont été observées dans toutes les sociétés (Jadoha, 1982). Malgré ces objections, il faut reconnaître que Mead et Benedict ont ouvert un vaste champ de recherche qui allait entraîner une efflorescence de travaux qui s'attardent depuis à examiner les liens entre la culture, les pratiques parentales et le développement des enfants.

Les travaux de Whiting *et al.* (Whiting, 1964; Whiting et Edwards, 1988; Whiting et Whiting, 1975) ont constitué une avancée significative dans l'étude des différences culturelles dans le domaine des pratiques parentales, lorsque ces auteurs ont entrepris des études systématiques auprès de six cultures diversifiées dans le monde. L'analyse des données a permis de constater que certaines dimensions de l'exercice de la parentalité, comme l'importance accordée à la conformité et l'obéissance, la prise de responsabilités ou le développement de l'autonomie chez l'enfant, varient selon les cultures et que ces dimensions s'inscrivent profondément dans les réalités sociales et économiques propres à une société. Par exemple, Whiting *et al.* ont relevé que l'obéissance et la responsabilité sont fortement valorisées par les parents des sociétés agricoles du Kenya. Dans ces sociétés, les enfants assument très tôt des responsabilités: dès l'âge de quatre ans, un enfant peut conduire une vache au pâturage ou prendre en charge un enfant plus jeune. Le développement de l'obéissance et de la responsabilité est donc crucial pour préparer l'enfant à ces tâches. Les sociétés de chasseurs et de cueilleurs sont dominées par d'autres impératifs éducatifs qui valorisent des dimensions comme l'accomplissement personnel, la confiance en soi et l'indépendance. Il revient ainsi aux travaux de Whiting *et al.* d'avoir dégagé le rôle de la division du travail, des modalités de participation des enfants aux tâches familiales et des récompenses et restrictions parentales modelant certains comportements, dans le but de préparer les enfants à assumer les rôles et les fonctions propres à une culture (Kagitçibasi, 2006).

2. LA RECHERCHE INTERCULTURELLE SUR LES PRATIQUES PARENTALES: APPORTS THÉORIQUES ET LIGNES DIRECTRICES

Une multitude de recherches interculturelles ont examiné l'influence de la culture sur plusieurs aspects des pratiques parentales, en comparant soit divers groupes culturels au sein d'une même société, soit différentes cultures

à travers le monde. Les objectifs de ces travaux restent les mêmes : dégager les pratiques parentales communes à toutes les cultures, qui se révèlent universelles, et capter les spécificités, afin de voir dans quelle mesure ces particularités s'insèrent dans une culture donnée.

Au fil des années, différentes perspectives théoriques ont été développées afin de saisir les forces en présence pouvant expliquer les différences culturelles observées dans l'exercice de la parentalité à travers les cultures. Trois explications théoriques apparaissent particulièrement pertinentes à ce sujet : la notion d'indépendance/interdépendance, la perspective écoculturelle et l'approche sociohistorique (Greenfield *et al.*, 2003).

La notion d'indépendance/interdépendance s'inscrit dans la ligne développée par Triandis (1995) à partir de l'entité globale d'individualisme/collectivisme. Ce concept a été critiqué à plusieurs niveaux pour rendre compte des réalités familiales et des pratiques éducatives, à cause de son aspect dichotomique et réductionniste opposant souvent les bienfaits du collectivisme aux méfaits de l'individualisme (Kagitçibasi, 1994). En mettant l'accent sur la construction sociale de l'individu, la notion d'indépendance/interdépendance s'est progressivement imposée, pour mieux rendre compte des rapports entre l'individu et les valeurs préconisées par une culture particulière. Les parents des sociétés qui valorisent l'indépendance considèrent l'enfant comme un être séparé et, tout au long de la croissance, ils accordent une importance accrue au développement de l'autonomie individuelle. Cette culture valorise la réalisation des objectifs personnels, l'initiative et l'autonomie. Les cultures interdépendantes mettent plus l'accent sur les dimensions collectives ; l'individu est considéré comme le membre d'une collectivité dans laquelle les dimensions communautaires, le soutien mutuel, la proximité, le respect de l'autorité parentale et l'allégeance à la famille sont valorisés. Le premier modèle domine en Amérique du Nord et dans le nord de l'Europe alors que la plupart des sociétés asiatiques, africaines et latines répondent au second modèle (Greenfield *et al.*, 2003).

Les perspectives écoculturelles ont été développées par des pionniers comme Whiting et Whiting (1975), qui ont démontré que les variations interculturelles de certaines pratiques parentales s'inscrivent profondément dans les réalités sociales et économiques propres à une société. Ces auteurs ont mis l'accent sur le rôle des variables proximales comme la répartition des tâches et la charge de travail des mères, la composition de la famille et le réseau de soutien de la famille élargie pour expliquer les différences interculturelles dans l'exercice de la parentalité. Ces perspectives ont été progressivement élargies pour aussi impliquer le rôle des variables plus distales agissant sur les valeurs éducatives parentales comme les ressources

[52.15.63.145] Project MUSE (2024-04-23 11:17 GMT)

économiques, la religion, la langue, le caractère urbain ou agricole et la taille de la communauté (Berry, 1994; Georgas *et al.*, 2006). Par exemple, il a été observé que comparativement aux pays ayant un indice socio-économique élevé, les relations familiales dans les pays économiquement plus faibles et dont l'activité est principalement centrée sur l'agriculture sont caractérisées par l'affirmation du pouvoir hiérarchique des parents et le rôle dominant du père (Georgas *et al.*, 2006).

Quant aux perspectives sociohistoriques, elles insistent sur le fait que toute culture est en évolution. Toutes les sociétés changent, mais celles qui valorisent l'innovation changent plus rapidement (Keller, Zach et Abels, 2002). La société nord-américaine a délaissé les méthodes punitives et banni les punitions corporelles de contrôle en faveur de valeurs éducatives plus démocratiques, mais ce mouvement est relativement récent. Comme le souligne Youniss (1994), la société américaine a longtemps préconisé l'exercice d'une autorité unilatérale et l'usage des châtiments corporels, même auprès des jeunes enfants. Même si elles se transforment plus lentement, les sociétés interdépendantes n'échappent pas à l'évolution qui marque la conception de l'éducation des enfants. Une vaste évolution culturelle qui exclut progressivement les pratiques éducatives coercitives au profit d'une approche plus démocratique marque la famille contemporaine à travers le monde, avec des phénomènes comme l'immigration, la globalisation et la modernité, et ce, particulièrement dans les grandes villes (Kagitçibasi, 2006).

3. LES PRATIQUES ÉDUCATIVES PARENTALES : PRINCIPAUX TRAVAUX INTERCULTURELS RÉCENTS

Dans les pages qui suivent, nous rapportons les travaux récents de la psychologie interculturelle en examinant diverses pratiques parentales à trois périodes de la vie : la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. Nous avons choisi d'articuler la réflexion autour des principaux enjeux développementaux qui dominent chacune de ces périodes. La théorie de l'attachement et l'établissement des relations de proximité entre la mère et le nourrisson à travers des conduites comme l'allaitement, le jeu et le sommeil encadreront la partie sur la petite enfance. La partie sur l'enfance et la vie scolaire fera appel à la notion de style parental développée par Baumrind (1975) autour des concepts d'expression de la chaleur parentale et de l'exercice du contrôle. La partie sur l'adolescence s'appuiera sur des réalités développementales centrales à cette période tel l'accès progressif à l'autonomie. Le champ de recherche portant sur la culture et la parentalité est vaste et

par conséquent, nous nous attarderons seulement à rapporter les travaux les plus importants, soit par leur ampleur ou par leurs apports particuliers sur le plan méthodologique ou théorique, en vue de faire le point sur les questions les plus marquantes. Nous terminerons en rapportant quelques travaux réalisés sur ce thème au Québec.

3.1. La petite enfance : l'attachement, le jeu et l'organisation du sommeil

Toutes les théories formulées en psychologie du développement s'accordent pour convenir de l'importance fondamentale des premières relations qui s'établissent entre le bébé et ses parents (Keller, 2007). L'extrême vulnérabilité des bébés les rend totalement dépendants de leur entourage familial, entre autres sur le plan de l'alimentation, du sommeil et de la protection physique. De plus, comme l'a clairement démontré la théorie de l'attachement, la qualité de la formation des premiers liens entre le bébé et ses parents se révèle déterminante pour de multiples aspects du développement au cours de la petite enfance et tout au long de l'existence (Bowlby, 1979).

Les premiers éléments de la théorie de l'attachement ont été développés par John Bowlby, durant les années 1960. Deux sources d'inspiration ont alimenté sa réflexion : ses propres travaux cliniques dégageant le rôle crucial de la présence de figures parentales stables au cours de la petite enfance et les recherches de l'éthologie qui ont permis d'observer, auprès de nombreuses espèces animales, la présence d'une organisation comportementale ayant pour but de maintenir la proximité physique entre le petit qui vient de naître et ses parents. Le système d'attachement est activé lorsque le petit est séparé de sa mère, cette situation suscitant un sentiment de détresse et des cris qui éveillent chez la mère une réaction de protection. Les comportements d'attachement de l'enfant s'inscrivent dans un système comportemental qui vise à établir l'équilibre entre l'exploration de l'environnement et la recherche de proximité physique avec la figure d'attachement (Ainsworth, 1967). Bowlby (1979) considère que le système d'attachement joue un rôle central tout au long de la vie, car les interactions familiales précoces vont donner lieu à la construction du « modèle intériorisé opérant[1] », réalité cognitive et émotionnelle qui va progressivement structurer l'univers relationnel et émotionnel de l'individu tout en fondant progressivement la conception de soi.

1. *Inner working model.*

Si la théorie de l'attachement a connu une telle importance dans le domaine de la recherche en psychologie du développement, c'est grandement dû à la mise en place d'une technique d'évaluation qui a permis de classifier les différents modes d'attachement. Le mérite revient à Mary Ainsworth d'avoir développé une typologie de modes d'attachement à partir d'une expérimentation appelée « situation étrange », laquelle consiste à mettre en place une suite de séparations avec la mère, de mises en contact avec une personne étrangère et de retrouvailles avec la mère. Ces procédures, aujourd'hui classiques, ont permis de dégager une forme d'attachement assuré ou sécurisé et deux formes plus problématiques marquées par l'insécurité : l'attachement détaché/évitant et l'attachement anxieux/ambivalent (Ainsworth *et al.*, 1978). La théorie de l'attachement se situe dans une perspective évolutionniste, puisque l'attachement assume la fonction vitale de protéger la progéniture, en garantissant un lieu de sécurité au début de la vie, lorsque l'enfant est hautement vulnérable. À ce sujet, de multiples études interculturelles ont démontré le caractère universel de l'attachement (Grossmann et Grossmann, 2005). Une méta-analyse, menée à partir des études réalisées aux États-Unis entre 1977 et 1990, démontre que 67 % des nourrissons étaient classés dans la catégorie de l'attachement sécurisant, 21 % dans la catégorie de l'attachement de style détaché/évitant et 12 % dans la catégorie de l'attachement de style anxieux/ambivalent (van Ijzendoorn *et al.*, 1992).

Les travaux interculturels sur les modes d'attachement indiquent aussi que la majorité des enfants à travers le monde présentent un attachement sécurisé (van Ijzendoorn, 2005). Diverses études réalisées en Afrique, en Chine et au Japon ont adopté la méthodologie de la situation étrange pour examiner le lien d'attachement entre la mère et l'enfant. Par exemple, l'étude de Keromoian et Leiderman (1986), menée auprès de 26 familles gusii du Kenya ayant des enfants âgés de huit à vingt-sept mois, a démontré que les types d'attachement sécurisé et insécurisé au sein des dyades mère-enfant correspondaient généralement à ceux observés en Occident. Des résultats semblables sont aussi obtenus auprès de dyades mère-enfant dogons du Mali (True, 1994) et japonaises (Durrett, Otaki et Richards, 1984). Finalement, l'étude de Hu et Meng (1996), réalisée en Chine auprès de nourrissons et leurs mères, a permis de constater que la distribution des styles d'attachement était aussi très similaire à la distribution retrouvée dans les pays occidentaux, soit 68 % de dyades sécurisées, 16 % de dyades de type anxieux/ambivalent et 16 % de dyades de type détaché/évitant.

Les dernières décennies ont vu l'émergence de travaux de recherche qui se sont penchés sur le rôle des comportements des parents dans le développement d'un attachement sécurisant et insécurisant chez les jeunes enfants. Plusieurs études se sont ainsi attardées à examiner le rôle du

contexte culturel dans les modalités d'établissement du lien d'attachement. En effet, même si l'établissement du lien d'attachement constitue une réalité universelle, les pratiques éducatives employées pour développer une relation avec un enfant et répondre à ses besoins varient selon les cultures. Celles-ci reposent sur les croyances et les valeurs des parents, elles-mêmes alimentées par les normes culturelles et sociétales d'éducation des enfants (Bornstein et Cheach, 2006). Par conséquent, malgré l'universalité de l'attachement et les proportions constantes d'attachement sécurisé observées dans diverses cultures, on constate une variété de pratiques parentales visant à développer un lien d'attachement sécurisé chez les jeunes enfants. Keller (2007) a examiné divers comportements parentaux auprès de nourrissons dans diverses communautés rurales, comme les Nso du Cameroun et les Gujarati de l'Inde, ainsi qu'auprès de familles d'Allemagne, de Grèce et du Costa Rica. Ses résultats démontrent que les mères adoptent des comportements parentaux similaires dans leurs interactions avec leurs nourrissons âgés de trois mois. Ainsi, il a été constaté que la dispensation des soins, la proximité physique, la stimulation corporelle, la sollicitation à utiliser certains objets, ainsi que l'interaction face à face avec le nourrisson étaient présentes dans toutes ces cultures. Toutefois, la proportion de temps dédiée à chacun de ces comportements varie fortement selon les cultures. Par exemple, les interactions face à face entre la mère et son bébé sont plus fréquentes et prennent une place prépondérante chez les mères allemandes et grecques, alors que de telles interactions sont moins fréquentes chez les mères gujaraties, nsos et costaricaines. En revanche, ces dernières entretiennent une proximité physique plus grande avec leur enfant. Dans de nombreux pays africains, les mères portent leur enfant lors de l'exécution des tâches quotidiennes, entretenant ainsi un contact physique direct et continu avec l'enfant, alors que de telles pratiques sont très rares dans les pays occidentaux (Harkness et Super, 2002).

Des différences culturelles ont également été observées quant à l'expression de la sensibilité maternelle, laquelle constitue un des facteurs importants dans le développement d'un attachement sécurisé. La sensibilité maternelle se définit comme la capacité de percevoir et interpréter correctement l'expression des signaux de détresse des enfants et d'y répondre rapidement et adéquatement (Ainsworth, 1967). À ce sujet, il a été observé que lorsque les enfants expriment de la détresse par des cris et des pleurs, les mères japonaises tentent d'attirer l'attention des enfants vers elles, tandis que les mères allemandes tentent de déplacer l'attention des enfants vers des objets (Friedlmeier et Trommsdorff, 1998; Trommsdorff et Kornadt, 2003). En effet, dans les moments de détresse, les mères allemandes vont plutôt tenter de distraire leurs enfants avec des objets, comme des jouets, tandis que les mères japonaises vont s'efforcer de distraire l'enfant en

interagissant directement avec lui. Il a également été observé que les mères japonaises répondaient aux signaux de détresse de leurs enfants avant leur apparition, tandis que les mères allemandes réagissent après la manifestation de ces mêmes signaux (Fredlmeier et Trommsdorff, 1998). Ces observations ont permis de différencier deux modalités d'expression de la sensibilité maternelle : une forme plus proactive, où la mère anticipe les besoins du nourrisson, et une forme plus réactive, où la mère répond rapidement aux besoins du nourrisson dès que celui-ci les exprime. De façon générale, dans les cultures japonaise et latine, les mères démontrent moins de sensibilité réactive, mais plus de sensibilité proactive comparativement aux mères occidentales (Harwood, Miller et Lucca Irizarry, 1995 ; Harwood *et al.*, 2002 ; Leyendecker *et al.*, 2005). Toutefois, même si les modalités d'expression de la sensibilité maternelle varient, l'objectif est identique dans toutes les cultures, soit de rassurer et sécuriser l'enfant.

La dispensation des soins aux nourrissons permet le développement progressif du lien d'attachement et dans la formation de ce lien, l'allaitement maternel, soit de façon naturelle ou au biberon, joue un rôle de premier plan (Woodward et Liberty, 2005). De façon générale, les mères déclarent que l'allaitement est une expérience agréable qui permet un partage émotionnel avec leurs nourrissons (Else-Quest, Hyde et Clark, 2003). La proportion de mères qui allaitent leur enfant de façon naturelle varie toutefois fortement selon les cultures. Les récentes statistiques démontrent qu'au Canada, 85 % des femmes ont commencé à nourrir leur enfant au sein après l'accouchement, mais 19 % seulement ont continué à le faire de façon exclusive pendant au moins six mois (Statistique Canada, 2003). Des taux plus bas sont observés au Québec, avec 76 % des mères qui commencent à nourrir leur nouveau-né au sein et seulement 10 % qui continuent de façon exclusive jusqu'à l'âge de six mois. Les écarts statistiques les plus marqués parmi les pays occidentaux s'observent en Norvège et en Suède, où le taux d'allaitement naturel atteint 98 % au cours des premiers mois et où 50 % des femmes allaitent encore leur bébé à neuf mois (Greve, 2003). En Europe, la France obtient le plus faible taux d'allaitement avec un peu moins de 50 % des jeunes mères qui choisissent l'allaitement naturel (Lelong *et al.*, 2000). Le taux d'allaitement naturel dans les pays en voie de développement a progressé au cours des dernières années. Par exemple, au Niger, au Gabon, en Côte d'Ivoire et en Somalie, moins de 10 % des femmes choisissent d'allaiter exclusivement leur enfant entre zéro et six mois, tandis qu'au Rwanda, au Burundi, en Éthiopie, au Népal et au Sri Lanka, plus de 50 % des femmes allaitent à la naissance et pendant au moins un an (UNICEF, 2006). La décision d'entreprendre et de poursuivre l'allaitement maternel naturel est influencée par l'interaction de facteurs tels que la culture, le soutien social et le statut socioéconomique

[52.15.63.145] Project MUSE (2024-04-23 11:17 GMT)

(Keller, 2007). Dans certaines sociétés collectivistes comme le Cameroun, l'allaitement naturel permet un rapprochement physique mère-enfant en plus de permettre la subsistance des nourrissons (Keller, 2007). Dans les sociétés occidentales, le besoin de proximité physique se fait à travers d'autres interactions avec l'enfant, notamment le jeu.

L'importance du jeu dans le développement cognitif et social des enfants est reconnue de longue date (Piaget, 1926; Erikson, 1963) et cette activité se retrouve universellement dans les interactions parents-enfants. Deux formes de jeu entre les parents et les enfants dominent chez les jeunes enfants: le jeu exploratoire, qui consiste à manipuler des objets et des jouets, tel que lancer une balle ou frapper les notes d'un piano, et le jeu symbolique, qui consiste à jouer des situations imaginaires, comme faire semblant de nourrir un bébé ou de parler au téléphone. Le type de jeu préconisé par les mères varie toutefois selon les cultures. Par exemple, Bornstein et Cote (2006) constatent que les mères américaines d'origine européenne favorisent davantage les jeux exploratoires, alors que les mères d'Argentine et du Japon font plus souvent appel au jeu symbolique. Selon les auteurs, ce choix s'inscrit dans des modèles culturels qui préconisent des valeurs éducatives différentes. Le jeu d'exploration s'inscrit dans la culture américaine individualiste, qui met l'emphase sur la réussite personnelle, l'autonomie et l'exploration de l'environnement, alors que les cultures collectivistes, comme le Japon ou l'Argentine, valorisent davantage l'interdépendance et les relations interpersonnelles, le jeu symbolique permettant de développer ces dimensions chez les jeunes enfants.

Les modalités de l'organisation du sommeil chez le nourrisson jouent également un rôle déterminant dans le développement de la relation parent-enfant. Dans plusieurs pays, les familles vivent dans des logements d'une pièce, où ont lieu l'ensemble des activités familiales. Dans ces cultures, les bébés partagent généralement le lit d'un adulte et les enfants dorment avec leurs parents ou leurs frères et sœurs (Young, 1998). Ainsi, dans de nombreux pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique du Sud, les enfants dorment avec la mère et le fait de se séparer de l'enfant pour lui permettre de dormir dans un lit ou une pièce séparée est proprement inconcevable pour les mères (Morelli *et al.*, 1992). En fait, seules les sociétés occidentales industrialisées ont fait du sommeil une activité privée et considèrent la séparation d'avec l'enfant comme nécessaire pour son développement. La capacité pour le nourrisson de passer la nuit dans un lit séparé ou dans une pièce séparée y est donc fortement valorisée (Keller, 2007; Morelli *et al.*, 1992).

Les différences observées dans l'organisation du sommeil ou le maintien de la proximité physique et celles qui marquent les modalités de l'allaitement ou les interactions par le jeu illustrent clairement une différence

culturelle dans la façon de concevoir le développement de l'enfant. Les travaux interculturels ont ainsi dégagé deux modèles contrastés qui encadrent cette conception du développement (Greenfield *et al.*, 2003; Kagitçibasi, 1996). Tel que mentionné précédemment, le modèle interdépendant valorise les dimensions collectives, en mettant l'accent sur l'appartenance au groupe, le soutien mutuel et l'allégeance à la famille. La plupart des sociétés asiatiques, africaines et sud-américaines répondent à ce modèle. Le modèle indépendant valorise l'autonomie et accorde une importance accrue au développement de l'autonomie et de l'indépendance. Ce modèle, qui domine en Amérique du Nord, insiste sur l'importance des objectifs personnels: l'initiative et l'autonomie sont considérées comme des signes de maturité et sont fortement valorisées dans l'éducation.

3.2. L'ENFANCE ET LES STYLES PARENTAUX

L'étude des pratiques parentales à l'enfance et à l'adolescence révèle constamment la présence des deux mêmes dimensions de base dans la relation parent-enfant: l'affection et le contrôle (Baumrind, 1975; Maccoby et Martin, 1983; Schaefer, 1965; Sears, Maccoby et Levin, 1957). Des typologies de styles parentaux ont été conceptualisées par Baumrind (1975; 1978) autour de ces deux grandes dimensions de base. La première dimension fait appel à la sensibilité parentale, à l'écoute des besoins de l'enfant et au soutien affectif, alors que la seconde réfère aux attentes et aux exigences parentales exprimées par les règles et les pratiques disciplinaires. À partir de ces notions, Baumrind (1975; 1978) a classé les styles parentaux selon quatre groupes: 1) autoritaire, caractérisé par un niveau élevé de contrôle et un faible niveau de sensibilité; 2) indulgent et permissif, caractérisé par un faible niveau de contrôle et un niveau élevé de sensibilité; 3) «authoritatif[2]», caractérisé par un niveau élevé de contrôle et de sensibilité; 4) négligent, caractérisé par un faible contrôle et une faible sensibilité.

3.2.1. Les travaux interculturels sur les styles parentaux menés aux États-Unis

De nombreuses études menées aux États-Unis ont examiné les différences interculturelles liées aux valeurs et comportements parentaux des minorités ethniques, afin d'identifier les styles parentaux les plus dominants auprès des différents groupes ethniques composant la société américaine. Parmi ces groupes ethniques, les Noirs, les Hispaniques et les Asiatiques ont été les plus fréquemment étudiés (Julian, McKenry et McKelvey, 1994;

2. Baumrind a créé un néologisme qui regroupe autoritarisme et affection. On peut parler en langue française d'un style «exigeant-chaleureux».

Taylor *et al.*, 1991 ; Vega, 1991). Dans la plupart de ces travaux, les différents groupes ethniques sont comparés à la majorité dite blanche, composée de la majorité blanche de souche européenne. De façon générale, le style parental « authoritatif », qui associe la présence de règles et d'exigences et la présence de chaleur et de sensibilité parentale, est le plus souvent observé chez les familles de classe moyenne blanche (Hamner et Turner, 2001). En effet, il a été observé que les parents blancs démontrent plus souvent un style parental qui valorise la chaleur et le soutien affectif, tout en exerçant un contrôle ferme et clair en imposant des limites cohérentes (Belsky, 2006).

Les études portant sur les styles parentaux des groupes culturels hispaniques débouchent sur des conclusions divergentes (Hamner et Turner 2001 ; Solis-Camara et Fox, 1995). Certains auteurs ont observé un style parental autoritaire et directif (Cardona, Nicholson et Fox, 2000 ; Schulze *et al.*, 2002), alors que d'autres soulignent que les relations parents-enfants sont caractérisées par la chaleur et la proximité affective (Calzada et Eyberg, 2002 ; Julian, McKenry et McKelvey, 1994 ; Raffaelli *et al.*, 2005). Les études menées auprès des communautés noires américaines indiquent que celles-ci adoptent plus souvent un style parental autoritaire qui valorise la discipline et le respect de l'autorité parentale (Hamner et Turner, 2001). De plus, ce groupe ethnique utilise plus fréquemment les méthodes coercitives et les punitions corporelles pour réprimer des comportements inadéquats (Bradley, 1998). Certains auteurs expliquent l'adoption de styles parentaux plus stricts et autoritaires par les parents des communautés noires aux États-Unis en faisant référence au fait que ces familles vivent souvent dans des environnements menaçants dominés par le racisme et que dans ce contexte, les pratiques parentales plus autoritaires visent à protéger les enfants (Hamner et Turner, 1990 ; Brody et Flor, 1998). D'autres chercheurs ont toutefois remis en question le fait que les minorités ethniques auraient plus tendance à adopter un style autoritaire ou coercitif comparativement à la majorité blanche des États-Unis (Middlemiss, 2003). La critique principale formulée à l'égard de ces études est que celles-ci négligent de considérer l'incidence de la pauvreté et des conditions de vie difficiles des minorités ethniques aux États-Unis. La recherche démontre d'ailleurs que le statut socioéconomique a une incidence importante sur les pratiques parentales (Mullis, Rathge et Mullis, 2003). Lorsque les facteurs liés au statut socioéconomique sont considérés, il y a davantage de similitudes que de différences entre les styles parentaux des groupes ethniques (Julian, McKenry et McKelvey, 1994). Indépendamment de l'origine ethnique, les familles qui ont un plus faible statut socioéconomique ont tendance à valoriser davantage l'obéissance et la conformité tandis que les familles ayant un statut socioéconomique plus élevé valorisent plutôt la confiance en soi et l'autonomie émotionnelle (Hoff, Laursen et Tardif, 2002).

Enfin, les études menées auprès des familles de cultures asiatiques demeurant aux États-Unis démontrent que celles-ci adoptent, en général, un style parental plus autoritaire et restrictif (Hamner et Turner, 2001). Ce fait est corroboré par Lin et Fu (1990), qui ont observé que les parents asiatiques sont plus contrôlants et plus orientés vers la performance scolaire de leur enfant. Les valeurs éducatives qui dominent dans les communautés asiatiques témoignent de l'importance accordée aux respect des règles parentales, à la discipline et aux relations asymétriques, dans lesquelles les parents dominent et détiennent le pouvoir (Leyendecker *et al.*, 2005).

3.2.2. Les études interculturelles sur les styles parentaux un peu partout dans le monde

Dans les pays occidentaux, le style « authoritatif » est reconnu comme le plus adéquat pour le développement de l'enfant, lorsqu'il est comparé au style autoritaire, permissif et négligent (Sorkhabi, 2005). Steinberg (2001) constate en effet que le style parental « authoritatif » est associé au développement optimal de l'enfant et de l'adolescent, indépendamment de l'origine ethnique, de la race ou de la culture. Selon cet auteur, les résultats des études réalisées en Chine, au Pakistan, à Hong Kong, en Écosse, en Australie et en Argentine démontrent que malgré les différences culturelles, un style parental « authoritatif », qui associe les dimensions de chaleur et de sensibilité à la présence de contrôle et de règles, s'avère optimal pour le développement psychosocial et la réussite scolaire des enfants et des adolescents.

À ce sujet, les styles parentaux observés dans les familles asiatiques ont particulièrement suscité l'intérêt des chercheurs, du fait que les enfants et adolescents d'origine asiatique ont généralement de meilleures performances scolaires que la majorité blanche américaine (Stevenson *et al.*, 1986 ; Stevenson *et al.*, 1990). Afin de mieux comprendre ce phénomène, les chercheurs ont étudié l'influence des pratiques parentales sur la performance scolaire. Ainsi, certaines études réalisées en Chine ont laissé entendre que le style parental autoritaire des parents chinois était bénéfique au plan de la réussite scolaire des enfants (Sorkhabi, 2005). Ces conclusions ont cependant été remises en cause. Ainsi, des résultats d'une étude menée auprès de mères et de pères de Beijing ont révélé que le style autoritaire des parents était associé à des comportements agressifs et perturbateurs en classe chez les enfants de huit ans et à une plus faible performance scolaire (Chen, Dong et Zhou, 1997). En revanche, le style parental « authoritatif » était associé à l'acceptation par les pairs, la compétence sociale et la performance scolaire. Les résultats de Zhou *et al.* (2004) confirment également qu'en général, le style parental autoritaire est associé à une moins grande capacité de contrôle de soi, plus d'agressivité et une plus faible tolérance à la frustration chez des enfants chinois de sept ou huit ans. En somme,

les recherches réalisées ailleurs qu'aux États-Unis laissent aussi supposer que le style parental autoritaire tel qu'identifié par Baumrind et les pratiques parentales restrictives et rejetantes sont associés à des conséquences délétères au plan de la recherche psychosociale pour les enfants, et ce, indépendamment de la culture.

3.3. L'ADOLESCENCE : L'ACCÈS À L'AUTONOMIE ET LE CONTRÔLE PARENTAL

L'accès progressif à l'autonomie constitue une réalité développementale universelle de l'adolescence, et les changements qui marquent l'adolescence sollicitent les parents, qui sont appelés à favoriser l'accès de leurs adolescents aux rôles adultes, en leurs formulant leurs attentes et leurs exigences dans un climat de proximité et d'affection. Car s'il est convenu que les rapports parents-adolescents doivent évoluer entre 12 et 18 ans vers une prise croissante d'autonomie par les adolescents, il est tout aussi clair que le détachement émotionnel à l'égard des parents n'est guère souhaitable (Grootevant, 1998). L'accès à l'autonomie à l'adolescence se réalise adéquatement dans un cadre de soutien et d'acceptation (Cooper, Grootevant et Condon, 1983). Les études interculturelles portant sur les relations parents-adolescents se sont attardées à quatre questions principales : l'accès à l'autonomie, la qualité des liens parents-enfants, le contrôle parental et l'implication des adolescents dans les tâches et les obligations familiales.

Les attentes des adolescents sur le plan de l'autonomie varient de façon importante selon la culture. Par exemple, Feldman et Rosenthal (1991) ont interrogé des adolescents de Hong Kong, d'Australie et des États-Unis pour savoir à quel âge ceux-ci souhaitent pouvoir poser certaines conduites autonomes comme, par exemple, choisir seuls leurs vêtements, sortir avec des amis ou avoir un rendez-vous avec un partenaire amoureux. Comme les adolescents des autres pays, ceux de Hong Kong aspirent à ces réalités, mais à un âge sensiblement plus tardif que les Australiens et les Américains. Fuligni (1998) a fait la même observation auprès d'adolescents de divers groupes ethniques vivant aux États-Unis, en constatant que les adolescents d'origine chinoise expriment des attentes plus tardives face à l'autonomie que les adolescents américains d'origine européenne.

De nombreuses études interculturelles ont porté sur la qualité des relations parents-adolescents à travers des dimensions comme l'acceptation, la chaleur et la proximité émotionnelle. Contrairement à certains stéréotypes qui mettent l'accent sur la présence de crise, de rupture et de détachement affectif à l'égard des parents à l'adolescence, les études sur les relations parents-adolescents, et particulièrement les études interculturelles, indiquent que les adolescents évaluent très favorablement la qualité des liens affectifs

[52.15.63.145] Project MUSE (2024-04-23 11:17 GMT)

qu'ils entretiennent avec leurs parents. Il est d'ailleurs ressorti d'une étude des pratiques parentales menée auprès d'adolescents de 30 pays situés sur les cinq continents que le niveau moyen de proximité affective avec la mère est très élevé, et ce dans tous les pays (Georgas *et al.*, 2006). La moyenne de proximité émotionelle avec le père est partout plus faible que la mère, tout en demeurant elle aussi élevée (Georgas *et al.*, 2006). Un résultat similaire est obtenu auprès d'adolescents provenant de sept pays d'Afrique, d'Asie, d'Amérique du Nord et du Sud : les adolescents rapportent un haut niveau du soutien affectif de la part de leur mère, qui s'avère supérieur au soutien affectif paternel, celui-ci étant aussi jugé favorablement par les adolescents des cultures étudiées (Barber, Stolz et Olsen, 2005).

Les formes de contrôle parental à l'adolescence comme la présence de règles, la supervision ou les limites imposées, ainsi que les modalités de punition en cas de non-respect des règles s'avèrent aussi variables selon les groupes culturels. Les études menées aux États-Unis auprès de diverses minorités ethniques indiquent clairement que les parents exercent un plus grand contrôle comportemental auprès de leurs adolescents que les parents américains d'origine européenne (Steinberg *et al.*, 1991). Par exemple, en cas de difficulté et de conflits parents-enfants, les parents d'origine asiatique et latine sont portés à utiliser davantage des formes de contrôle autoritaires imposant l'obéissance et la conformité aux règles, alors que les parents américains d'origine européenne adoptent plus souvent des approches inductives qui visent à rechercher une solution aux problèmes, en favorisant la négociation et l'implication de l'adolescent dans la discussion (Cooper, 1994). Ces derniers ont adopté les principes de la « philosophie démocratique » qui domine la culture éducative familiale nord-américaine, laquelle délaisse les méthodes punitives en faveur de méthodes qui font appel au raisonnement, à la décision personnelle de l'adolescent et à son sens des responsabilités (Youniss, 1994). Il faut également souligner les variations entre les cultures quant aux modes de sanction punitive que les parents réservent aux adolescents. On sait, par exemple, que les punitions corporelles sont plus fréquentes et valorisées comme mode de contrôle des enfants et des adolescents dans certaines cultures, alors que de telles pratiques sont fermement condamnées dans d'autres (Qasem *et al.*, 1998 ; Youniss, 1994).

Darling, Cumsille et Pena-Alampe (2005) ont examiné à la fois le respect des règles familiales et la perception de la légitimité des demandes parentales auprès d'adolescents du Chili, des Philippines et des États-Unis. Les chercheurs observent, dans ces trois pays, un déclin avec l'âge des adolescents du nombre de demandes parentales qui doivent être respectées et une décroissance parallèle de la légitimité des demandes parentales selon eux. Cette décroissance avec l'âge est toutefois plus marquée et plus précoce

aux États-Unis qu'au Chili et aux Philippines. De façon générale, les études internationales démontrent que les cultures asiatiques, africaines et latines valorisent l'implication des enfants dans l'entretien du foyer familial et dans les responsabilités familiales. Les études menées aux États-Unis à ce sujet auprès de diverses minorités ethniques indiquent que les parents immigrants exercent un plus grand contrôle comportemental sur leurs adolescents que les parents Européens-Américains (Steinberg *et al.*, 1991). De plus, il a été constaté que chez les familles immigrantes, les parents exigent de leurs adolescents que ceux-ci continuent d'assumer certaines responsabilités familiales, même s'ils sont dans la société d'accueil. Cette emphase sur le respect envers les obligations et les responsabilités familiales est ainsi très présente dans les familles asiatiques et latinos (Zhou et Bankston, 1998).

4. LA COMPARAISON DES PRATIQUES PARENTALES : LES TRAVAUX RÉALISÉS AU QUÉBEC

Même si plusieurs auteurs se sont attardés à mieux comprendre et soutenir l'adaptation des familles immigrantes au Québec (Bibeau *et al.*, 1992 ; Lavallé, 1999 ; Clément et Côté, 2004), les travaux portant sur la comparaison des pratiques parentales au sein des communautés culturelles au Québec sont peu nombreux. En effet, à notre connaissance, peu d'études empiriques examinant les pratiques parentales dans une perspective interculturelle ont été réalisées au Québec.

À la petite enfance, deux études se sont intéressées aux pratiques et attitudes parentales de mères de nourrissons d'origines québécoise, haïtienne et vietnamienne demeurant à Montréal (Pomerleau, Malcuit et Sabatier, 1991 ; Pomerleau, Sabatier et Malcuit, 1998). La première étude a entre autres évalué certaines caractéristiques de l'environnement physique et social des jeunes enfants et les valeurs parentales des mères des trois groupes culturels. Les comparaisons de l'environnement physique et social des bébés ont fait ressortir que les enfants vietnamiens et haïtiens demeurent souvent avec d'autres membres de la famille élargie, ont tendance à dormir avec leurs parents, font peu de visites à l'extérieur de la maison et sont moins entourés de jouets que les bébés québécois. Ces observations laissent supposer que les enfants de mères immigrantes se retrouvent plus souvent dans des situations sociales familières et font moins l'expérience de différents environnements physiques et sociaux que les bébés des mères québécoises (Pomerleau, Malcuit et Sabatier, 1991). Certaines différences ont aussi émergé quant aux croyances et valeurs parentales concernant le

développement de l'enfant : par exemple, les mères québécoises ont des attentes plus précoces quant au développement de leurs enfants, surtout au plan perceptuo-cognitif (Pomerleau, Malcuit et Sabatier, 1991).

La deuxième étude s'est intéressée aux évaluations faites par les mères du tempérament de leurs nourrissons âgés de trois et neuf mois (Pomerleau, Malcuit et Sabatier, 1998). Les résultats indiquent que les mères haïtiennes et vietnamiennes perçoivent plus de caractéristiques de tempérament difficile chez leurs bébés, comparativement aux mères québécoises. Par exemple, les nourrissons haïtiens et vietnamiens ont été évalués par leurs mères comme étant moins réguliers dans leurs fonctions biologiques, moins enclins à aller vers de nouvelles personnes ou de nouveaux objets, démontrant moins d'adaptabilité à de nouvelles routines et présentant des humeurs plus extrêmes que les bébés québécois. Les auteurs avancent que les attitudes culturelles concernant le comportement attendu des enfants et les pratiques parentales ont pu contribuer aux évaluations des mères. De plus, le processus d'immigration vécu par les femmes haïtiennes et vietnamiennes représente très souvent une source importante de stress qui a pu fragiliser ces mères immigrantes et rendre plus difficile leur adaptation à leur rôle de parent, ce qui pourrait aussi expliquer leur perception de caractéristiques plus difficiles chez leurs enfants (Pomerleau, Malcuit et Sabatier, 1998).

Une troisième étude réalisée au Québec a comparé les pratiques parentales auprès d'adolescents québécois et haïtiens vivant à Montréal (Clermont et Claes, 2008). Il ressort de cette étude que les mères haïtiennes exercent plus de contrôle et de supervision, sont moins tolérantes envers la vie sociale de leurs adolescents à l'extérieur du foyer familial (c'est-à-dire la fréquentation des amis) et ont tendance à utiliser plus de sanctions punitives coercitives que les mères québécoises. Les mères québécoises sont quant à elles perçues comme étant plus chaleureuses et plus tolérantes par rapport à la vie à l'extérieur du foyer familial que les mères haïtiennes, et les pères québécois se révèlent plus tolérants et moins distants au plan affectif que les pères haïtiens. Les auteurs avancent que les pratiques parentales des adolescents québécois et haïtiens reflètent des valeurs culturelles propres à ces deux cultures. En effet, au sein de la famille haïtienne, la philosophie éducative dominante est autoritaire, cela faisant écho à un contexte historique et sociopolitique propre à Haïti, tandis que dans la famille québécoise, les relations parents-adolescents reflètent l'adoption d'un modèle plus démocratique des relations familiales, où les valeurs d'autonomie et d'individuation véhiculées dans la société nord-américaine sont mises de l'avant (Clermont et Claes, 2008). De plus, le contexte stressant de l'immigration vécu par les parents haïtiens de Montréal représente aussi une possible explication à la présence de relations plus tendues entre les adolescents haïtiens et leurs parents (Clermont et Claes, 2008). Plus

précisément, ces auteurs avancent que certaines croyances des familles immigrantes haïtiennes envers la société québécoise, telle une perception du monde social extérieur comme étant raciste ou menaçant, peuvent inciter les parents haïtiens à adopter des comportements parentaux plus contrôlants ou protecteurs envers leurs enfants.

Dans une autre perspective de comparaisons interculturelles entre différents pays cette fois, une série de recherches entreprises auprès d'adolescents de 11 à 19 ans résidant au Québec, en France et en Italie ont examiné différents aspects des relations parents-adolescents (Claes *et al.*, 2003 ; Claes *et al.*, 2005). Les résultats obtenus ont tout d'abord révélé que les adolescents des trois pays rapportent, de façon équivalente, un fort lien affectif à leurs parents. Toutefois, concernant le contrôle parental, les adolescents québécois perçoivent plus de tolérance et d'indulgence de la part de leurs parents, et ce à un plus jeune âge, tandis que les parents italiens sont perçus comme étant plus exigeants et punitifs en cas de transgression des règles. Sur ces mêmes dimensions, les parents français se positionnent entre les parents québécois et italiens. Les différences en termes de contrôle parental observées chez les Québécois et les Italiens semblent ainsi refléter certaines valeurs culturelles propres à ces sociétés. La plus grande permissivité et les pratiques éducatives plus inductives des parents québécois semblent refléter les valeurs individualistes du contexte nord-américain où l'autonomie et les responsabilités personnelles sont valorisées, tandis le contrôle parental plus important des parents italiens soulignent l'importance des valeurs familiales dans la culture italienne, telles le respect de l'autorité parentale et des obligations envers la famille (Claes *et al.*, 2005).

CONCLUSION : CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE INTERCULTURELLE ET DÉFIS MÉTHODOLOGIQUES

L'approche interculturelle apporte des contributions uniques en psychologie du développement. Plusieurs critiques ont été adressées, à juste titre, aux théories du développement humain bâties à partir d'observations menées exclusivement dans la société occidentale et plus particulièrement aux États-Unis, au point d'être soupçonnées de biais et d'être dominées par une vision ethnocentrique (Bornstein, 1991 ; Rubin et Chung, 2006 ; Schneider, 1998). Une des tâches centrales de la psychologie du développement consiste à dresser les étapes du développement et à départager le normal de l'anormal. En ce sens, un des principaux apports de la recherche interculturelle consiste à dépasser certaines évidences ethnocentriques pour découvrir que ce qui est considéré comme normal dans une culture peut se révéler exceptionnel ou anormal dans une autre et que de telles

différences s'inscrivent profondément au sein de modèles culturels préconisant des valeurs particulières. Les différences dans l'organisation du sommeil chez le nourrisson offrent un exemple remarquable à ce sujet. Tel que rapporté précédemment dans ce chapitre, dans différentes cultures africaines, la mère dort avec son bébé pendant pendant plusieurs années et il est inconcevable pour elle d'envisager de se séparer du bébé pendant la nuit puisque l'enfant a besoin, à ses yeux, de ce contact physique. En revanche, dans de nombreuses cultures occidentales, on considère important que l'enfant dorme dans un lieu séparé des parents. Dans le premier cas, c'est la conviction de l'interdépendance entre la mère et l'enfant qui dicte les conduites, alors que dans le second, c'est la volonté de marquer physiquement la séparation et d'imprimer très tôt le sens de l'autonomie dans l'expérience infantile.

La recherche interculturelle est située au cœur d'importants débats en psychologie du développement, comme l'éternel démêlé entre ce qui revient à la nature et à la culture ou la part de l'ontogenèse et de la phylogenèse dans le développement humain. Comme l'ont démontré les travaux de la psychologie évolutionniste, nous sommes loin de penser aujourd'hui, comme le faisaient Mead et Benedict, que la culture peut modeler le développement humain à l'infini. Nous savons désormais, au contraire, que les étapes du développement humain sont universelles et qu'elles sont profondément inscrites dans le génome humain. Toutefois, si le développement suit globalement les mêmes étapes partout, l'expérience humaine varie considérablement d'une société à l'autre et la plasticité du développement favorise de multiples modalités d'adaptation face à des contextes sociaux et culturels variables.

Comme le soulignent toutes les études, être parent consiste à assumer deux fonctions de base : exprimer l'affection en démontrant de la chaleur, de l'écoute et de la sensibilité émotionnelle à l'égard de l'enfant et exercer le contrôle, c'est-à-dire fixer des exigences, des règles et des limites, superviser les conduites et en adopter des modalités disciplinaires en cas de non-respect des règles. Les études interculturelles indiquent clairement que l'exercice de la première fonction est une réalité universelle. La formation d'un lien d'attachement durant la petite enfance est observée à travers le monde, même si les modalités d'expression de la proximité physique et les réponses aux manifestations de détresse de l'enfant varient selon les cultures. L'attachement et la sensibilité parentale constituent des réalités universelles qui sont le fruit d'un processus évolutionniste, visant la protection et la prise en charge de la progéniture, assurant ainsi la perpétuation de l'espèce (Georgas *et al.*, 2006 ; Rohner, Khaleque et Cournoyer, 2005). Les études indiquent par ailleurs que les liens parentaux dominés par la chaleur et la proximité affective se maintiennent durant l'enfance

[52.15.63.145] Project MUSE (2024-04-23 11:17 GMT)

et à l'adolescence, car ces liens assument des fonctions centrales dans le développement et l'accès à la maturité. En revanche, les travaux interculturels démontrent que l'exercice du contrôle parental varie considérablement selon les cultures. La philosophie éducative américaine dominante prône la tolérance et la négociation et exclut les punitions corporelles du registre des pratiques éducatives parentales et les travaux rapportés au terme de ce chapitre indiquent que la société québécoise partage ces valeurs éducatives. De nombreuses sociétés adoptent toutefois des formes de contrôle plus strictes et unilatérales et des modalités disciplinaires plus punitives en cas de non-respect des règles. Dans ces mêmes sociétés, les parents encadrent de façon plus stricte le développement, ils imposent des règles et accordent plus tardivement les droits et les privilèges aux adolescents que dans la société nord-américaine.

Nous avons peu soulevé les questions méthodologiques au cours de ce chapitre, mais il est important de souligner que la recherche interculturelle impose des exigences particulièrement sévères sur le plan de la composition des échantillons, du choix des instruments et de l'interprétation des résultats. En effet, il demeure important de constituer des échantillons représentatifs des nations examinées, sur la base de variables écoculturelles importantes comme la classe sociale, la structure familiale et la religion. Qu'il s'agisse de questionnaires ou d'entrevues, la traduction des instruments de mesure constitue aussi une étape centrale dans les études interculturelles, car ceux-ci se doivent d'être linguistiquement et culturellement valides afin de mesurer les mêmes construits psychologiques. La recherche interculturelle pose également des défis d'ordre interprétatif, car la diversité au sein d'une même culture est souvent plus importante que la diversité entre les cultures, ce qui exige de s'attarder aussi au caractère relatif des différences culturelles observées. Certaines différences sont le résultat de facteurs culturels, mais d'autres facteurs explicatifs doivent être pris en compte, telles les conditions sociales et économiques des groupes culturels étudiés. Il est donc primordial de contrôler des facteurs comme la classe sociale ou le niveau d'éducation des parents, afin de pouvoir identifier les différences reliées à l'appartenance culturelle.

BIBLIOGRAPHIE

AINSWORTH, M.D.S. (1967). *Infancy in Uganda : Infant Care and the Growth of Love*, Baltimore, Johns Hopkins Press.

AINSWORTH, M.D.S. *et al.* (1978). *Patterns of Attachment*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

BARBER, B.K., H.E. STOLZ et J.A. OLSEN (2005). *Parental Support, Psychological Control, and Behavioral Control : Assessing Relevance across Time, Culture and Method*, Boston, Blackwell.

BAUMRIND, D. (1975). « Early socialization and adolescent competence », dans S.E. Dragastin et G. Elder (dir.), *Adolescence in the Life Cycle : Psychological Chance and Social Context*, Washington, Hemisphere, p. 117-143.

BAUMRIND, D. (1978). « Parental disciplinary patterns and social competence in children », *Youth and Society*, vol. 9, nº 3, p. 239-276.

BELSKY, J. (2006). « Déterminants sociocontextuels des pratiques parentales », dans R.E. Tremblay, R.G. Barr et R.D.V. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants,* Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, <www.enfantencyclopedie.com/documents/BelskyFRxp-Parenting.pdf>, consulté le 19 novembre 2007.

BENEDICT, R. (1934). *Patterns of Culture*, Boston, Houghton Mifflin.

BERRY, J. (1994). « Ecology of individualism and collectivism », dans U. Kim *et al.* (dir.), *Individualism and Collectivism : Theory, Method and Applications*, Thousand Oaks, Sage, p. 77-84.

BERRY, J.W. *et al.* (2002). *Cross-Cultural Psychology : Research and Applications,* 2e éd., New York, Cambridge University Press.

BIBEAU, G. *et al.* (1992). *La santé mentale et ses visages : un Québec pluriethnique au quotidien*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.

BORNSTEIN, M.H. (1991). *Cultural Approaches to Parenting*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

BORNSTEIN, M.H. et C.S.L. CHEACH (2006). « The place of culture and parenting in the ecological contextual perspective on developmental science », dans K.H. Rubin et O.B. Chung (dir.), *Parenting Beliefs, Behaviors, and Parent-Child Relations : A Cross-Cultural Perspective*, New York, Psychology Press, Taylor and Francis Group, p. 3-34.

BORNSTEIN, M.H. et L.R COTE (2006). *Acculturation and Parent-Child Relationships : Measurement and Development*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

BOWLBY, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*, Londres, Tavistock.

BRADLEY, C. (1998). « Child rearing in African American families : A study of the disciplinary practices of African-American parents », *Journal of Multicultural Counseling and Development,* vol. 26, nº 4, p. 273-282.

BRODY, G.H. et D.L. FLOR (1998). « Maternal resources, parenting practices, and child competence in rural, single-parent African American families », *Child Development*, vol. 69, nº 3, p. 803-816.

Calzada, E.J. et S.M. Eyberg (2002). « Self-reported parenting practices in Dominican and Puerto Rican mothers of young children », *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, vol. 31, nº 3, p. 354-363.

Cardona, P.G., B.C. Nicholson et R.A. Fox (2000). « Parenting among Hispanic and Anglo-American mothers with young children », *Journal of Social Psychology*, vol. 40, nº 3, p. 357-365.

Chen, X., Q. Dong et H. Zhou (1997). « Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 21, nº 4, p. 855-873.

Claes, M. *et al.* (2003). « Parental practices in late adolescence, a comparison of three countries : Canada, France, and Italy », *Journal of Adolescence*, vol. 26, nº 4, p.387-399.

Claes, M. *et al.* (2005). « Parenting and culture in adolescence », dans M.J. Kane (dir.), *Contemporary Issues in Parenting*, New York, Nova Science Publishers, p. 15-46.

Clément, M.-E. et K. Côté (2004). « Description et efficacité d'un programme d'éducation parentale offert à une communauté ethnique minoritaire de Montréal », *Intervention*, nº 120, p. 54-63.

Clermont, M. et M. Claes (2008). « Une étude comparative des pratiques parentales d'adolescents québécois et haïtiens vivant à Montréal », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 29, p. 205-223.

Cooper, C.R. (1994). « Cultural perspectives on continuity and change in adolescents' relationships », dans R. Montemayor *et al.* (dir.), *Personal Relationships during Adolescence*, Thousand Oaks, Sage, p. 78-100.

Cooper, C.R., H.D. Grootevant et S.M. Condon (1983). « Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and role taking skill », dans H.D. Grootevant et R.C. Cooper (dir.), *Adolescent Development in the Family : New Directions for Child Development*, San Fransisco, Jossey-Bass, p.43-60.

Darling, N., P. Cumsille et L. Pena-Alampe (2005). « Rules, legitimacy of parental authority, and obligation to obey in Chile, Philippines, and United States », dans J. Smetana (dir.), *Changing Boundaries of Parental Authority during Adolescence*: *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 108, p. 47-60.

Durrett, M.E., M. Otaki et P. Richards (1984). « Attachment and the mother's perception of support from the father », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 7, nº 2, p.167-176.

Else-Quest, M.N., J.S. Hyde et R. Clark (2003). « Breastfeeding, bonding and the mother-infant relationship », *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 49, nº 4, p. 495-517.

Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*, New York, Norton.

Feldman, S.S. et D.A. Rosenthal (1991). « Age expectations of behavioural autonomy in Hong Kong, Australia and American youth : The influence of family variables and adolescents' values », *International Journal of Psychology*, vol. 26, nº 1, p. 1-23.

FRIEDLMEIER, W. et G.TROMMSDORFF (1998). « Japanese and German mother-child interactions in early childhood », dans G. Trommsdorff *et al.* (dir.), *Japan in Transition : Sociological and Psychological Aspects*, Lengerich, Pabst Science, p. 217-230.

FULIGNI, A.J. (1998). « Authority, autonomy, and parent-adolescent conflict and cohesion : A study of adolescent from Mexican, Chineese, Filipino, and European background », *Developmental Psychology*, vol. 34, nº 4, p. 782-792.

GEORGAS, J. *et al.* (2006). *Families across Cultures : A 30-Nation Psychological Study*, Cambridge, Cambridge University Press.

GERGEN, M.M. et K.J. GERGEN (2000). « Qualitative inquiry : Tensions and transformations », dans N.K. Denzin et Y. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research,* 2e éd., Thousand Oaks, Sage, p. 1025-1045.

GOODNOW, J.J. et W.A. COLLINS (1990). *Development According to Parents : The Nature, Sources, and Consequences of Parents' Ideas*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

GREENFIELD, P.M. *et al.* (2003). « Cultural pathways through universal development », *Annual Review of Psychology*, vol. 54, p. 461-490.

GREVE, T. (2003). « Norway : The breastfeeding top of the world », *Midwifery Today with International Midwife*, vol. 67, p. 57-59.

GROOTEVANT, H.D. (1998). « Adolescent development in family context », dans W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of Child Psychology*, New York, Wiley, p. 1097-1149.

GROSSMANN, K. et K.E. GROSSMANN (2005). « L'impact de l'attachement du jeune enfant à la mère et au père sur le développement psychosocial des enfants jusqu'au début de l'âge adulte », dans R.E. Tremblay, R.G. Barr et R.D.V. Peters. (dir). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, <www.enfant-encyclopedie.com/documents/GrossmannFRxp.pdf>, consulté le 19 novembre 2007.

GRUSEC, J.E., P. HASTINGS, et N. MAMMONE (1994). « Parental cognitions and relationship schemata », dans J.G. Smetana (dir.), *Beliefs about Parenting : Origins and Developmental Implications, New Directions for Child Development*, vol. 66, San Fransisco, Jossey Bass, p. 5-19.

HAMNER, T.J. et P.H. TURNER (1990). *Parenting in Contemporary Society,* 2e éd., Englewood Cliffs, Prentice Hall.

HAMNER, T.J. et P.H. TURNER (2001). *Parenting in Contemporary Society,* 4e éd., Boston, Allyn and Bacon.

HARKNESS, S. et C.M. SUPER (1995). « Culture and parenting », dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting*, vol. 2, *Biology and Ecology of Parenting*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 211-234.

HARKNESS, S. et C.M. SUPER (2002). « Culture and parenting », dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting*, vol. 2, *Biology and Ecology of Parenting*, 2e éd., Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 253-280.

HARWOOD, R. *et al.* (2002). « Parenting among Latino families in the U.S. », dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting*, vol. 4, *Social Conditions and Applied Parenting*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 21-46.

HARWOOD, R., J.G. MILLER et N. LUCCA IRIZARRY (1995). *Culture and Attachement : Perceptions of Child In Context*, New York, Guilford Press.

HOFF, L.W., B. LAURSEN et T. TARDIF (2002). « Socioeconomic status and parenting », dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting*, vol. 2, *Biology and Ecology of Parenting*, 2e éd., Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 231-252.

HU, P. et Z. MENG (1996). « An examination of infant-mother attachment in China », communication par affiche présentée à l'International Society for the Study of Behavioral Development Meeting, Québec.

JADOHA, G. (1982). *Psychology and Anthropology : A Psychological Perspective*, New York, Academic Press.

JULIAN, T., P. MCKENRY et M. MCKELVEY (1994). « Cultural variations in parenting : perceptions of Caucasian, African-American, Hispanic, and Asian-American parents », *Family Relations,* vol. 43, no 1, p. 30-37.

KAGITÇIBASI, C. (1994). « A critical appraisal of individualism and collectivism : Toward a new formulation », dans U. Kim *et al.* (dir.), *Individualism and Collectivism : Theory, Methods and Applications*, Newbury Park, Sage, p. 52-65.

KAGITÇIBASI, C. (1996). *Family, Self, and Human Development across Cultures : A View from the Other Side*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

KAGITÇIBASI, C. (2006). *Family, Self and Human Development across Cultures : Theory and Application,* 2e éd., Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

KELLER, H. (2007). *Cultures of Infancy*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

KELLER, H., U. ZACH et M. ABELS (2002). « The German family : Families in Germany », dans J. Roopnarine et U. Gielen (dir.), *Families in Global Perspective*, Boston, Allyn and Bacon, p. 242-258.

KEROMOIAN, R. et P.H. LEIDERMAN (1986). « Infant attachment to mother and child caretaker in an East African community », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 9, no 4, p. 455-469.

LAVALLÉ, C. (1999). *Éducation interculturelle et petite enfance*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

LELONG, N. *et al.* (2000). « Duration of breastfeeding in France », *Archives de pédiatrie*, vol. 7, no 5, p. 571-572.

LEYENDECKER, B. *et al.* (2005). « Socioeconomic status, ethnicity, and parenting », dans T. Luster et L. Okagaki (dir.), *Parenting : An Ecological Perspective,* 2e éd., Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 319-341.

LIN, C.-Y. et V.R. FU (1990). « A comparison of child-rearing practices among Chinese, immigrant Chinese, and Caucasian-American parents », *Child Development,* vol. 61, no 2, p. 429-433.

[52.15.63.145] Project MUSE (2024-04-23 11:17 GMT)

MACCOBY, E.E. et J.A. MARTIN (1983). « Socialization in the context of the family : Parent-child interaction », dans E.M. Hetherington (dir.), *Handbook of Child Psychology : Socialization, Personality, and Social Development*, vol. 4, New York, Wiley, p. 1-102.

MEAD, M. (1928). *Coming of Age in Samoa : A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*, New York, William Morrow.

MEAD, M. (1930). *Growing Up in New Guinea : A Comparative Study of Primitive Education*, New York, William Morrow.

MIDDLEMISS, W. (2003). « Poverty, stress, and support : Patterns of parenting behaviour among lower income Black and lower income White mothers », *Infant and Child Development,* vol. 12, nº 3, p. 293-300.

MILLER, P.J. et J.J. GOODNOW (1995). « Cultural practices : Toward an integration of culture and development », dans J.J. Goodnow, P.J. Miller et F. Kessel (dir.), *Cultural Practices as Context for Development, New Directions for Child Development,* nº 67, San Fransisco, Jossey-Bass, p. 5-16.

MORELLI, G.A. *et al.* (1992). « Cultural variations in infants' sleeping arrangements : Questions of independence », *Developmental Psychology*, vol. 28, nº 4, p. 604-613.

MULLIS, R.L., R. RATHGE et A.K. MULLIS (2003). « Predictors of academic performance during early adolescence : A contextual view », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 27, nº 6, p. 541-548.

MUNROE, R.H. et R.H. MUNROE (1997). « A comparative anthropological perspective », dans J.W. Berry, Y.H. Poortinga et J. Pandey (dir.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 1, *Theory and Method,* 2e éd., Boston, Allyn & Bacon, p. 171-213.

PIAGET, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France.

POMERLEAU, A., G. MALCUIT et C. SABATIER (1991). « Child-rearing practices and parental beliefs in three cultural groups of Montreal : Québécois, Vietnamese, Haitian », dans M.H. Bornstein (dir.), *Cultural Approaches to Parenting*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 45-68.

POMERLEAU, A., C. SABATIER et G. MALCUIT (1998). « Québécois, Haitian, and Vietnamese mothers' report of infant temperament », *International Journal of Psychology*, vol. 33, nº 5, p. 337-344.

QASEM, F.S. *et al.* (1998). « Attitudes of Kuwaiti parents toward physical punishment of children », *Child Abuse and Neglect,* vol. 22, nº 12, p. 1189-1202.

RAFFAELLI, M. *et al.* (2005). « Understanding Latino children and adolescents in the mainstream : Placing culture at the center of developmental models », *New Directions for Child and Adolescent Development,* vol. 2005, nº 109, p. 23-32.

ROHNER, R.P., A. KHALEQUE et D.E. COURNOYER (2005). « Cross-national perspectives on parental acceptance-rejection theory », dans G.W. Peterson, S.K. Steinmetz et S.M. Wilson (dir.), *Parent-Youth Relation : Cultural and Cross-Cultural Perspectives,* New York, The Haworth Press, p. 79-99.

RUBIN, K.H. et O.B. CHUNG (2006). *Parental Beliefs, Parenting, and Child Development in Cross-Cultural Perspective,* Londres, Psychology Press.

SCHAEFER, E.S. (1965). « Children's reports of parental behavior : An inventory », *Child Development,* vol. 36, nº 2, p. 413-424.

SCHNEIDER, B.H. (1998). « Cross-cultural comparison as doorkeeper in research on the social and emotional adjustment of children and adolescents », *Developmental Psychology*, vol. 34, nº 4, p. 793-797.

SCHULZE, P. *et al.* (2002). « The cultural structuring of universal developmental tasks », *Parenting: Science and Practice,* vol. 2, nº 4, p. 151-178.

SEARS, R.R., E.E. MACCOBY et H. LEVIN (1957). *Patterns of Child Rearing*, Evanston, Row Peterson.

SOLIS-CAMARA, P. et R.A. FOX (1995). « Parenting among mothers with young children in Mexico and the United States », *Journal of Social Psychology*, vol. 135, nº 5, p. 591-599.

SORKHABI, N. (2005). « Applicability of Baumrind's parent typology to collective cultures : Analysis of cultural explanations of parent socialization effects », *International Journal of Behavioral Development,* vol. 29, nº 6, p. 552-563.

STATISTIQUE CANADA (2003). « Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes », <www.statcan.ca/francais/freepub/82-221-XIF/2004002/tables/html/2178_03_f.htm>, consulté le 12 décembre 2007.

STEINBERG, L. (2001). « We know some things : Parent-adolescent relationship in retrospect and prospect », *Journal Research on Adolescence*, vol. 11, nº 1, p. 1-19.

STEINBERG, L. *et al.* (1991). « Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches », *Journal Research on Adolescence*, vol. 1, nº 1, p. 19-36.

STEVENSON, H.W. *et al.* (1986). « Cognitive performance and academic achievement of Japanese, Chinese, and American Children », dans S. Chess et A. Thomas (dir.), *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, New York, Brunner/Mazel, p. 324-350.

STEVENSON, H.W. *et al.* (1990). « Mathematics achievement of children in China and the United States », *Child Development*, vol. 61, nº 4, p. 1053-1066.

TAYLOR, R. *et al.* (1991). « Development in research on black families : A decade review », dans A. Booth (dir.), *Contemporary Families : Looking Forward, Looking Back*, Minneapolis, National Council on Family Relations, p. 275-296.

TRIANDIS, H.C. (1995). *Individualism and collectivism*, Boulder, Westview.

TROMMSDORFF, G. et H.J. KORNADT (2003). « Parent-child relations in cross-cultural perspective », dans L. Kuczynski (dir.), *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations*, Londres, Sage, p. 271-306.

TRUE, M.M. (1994). *Mother-Infant Attachment and Communication among the Dogon of Mali,* thèse de doctorat, Berkeley, University of California.

UNICEF, Fonds des Nations Unies pour l'enfance (2006). « La situation des enfants dans le monde. Le double dividende de l'égalité des sexes », <www.unicef.org/french/sowc07/docs/sowc07_fr.pdf>, consulté le 12 décembre 2007.

Van Ijzendoorn, M.H. (2005). « Attachement à l'âge précoce (0-5 ans) et impacts sur le développement des jeunes enfants », dans R.E. Tremblay, R.G. Barr et R.D.V. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, <www.enfant-encyclopedie.com/documents/van_IJzendoornFRxp.pdf>, consulté le 12 décembre 2007.

Van Ijzendoorn, M.H. *et al.* (1992). « The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment – A meta-analysis of attachment in clinical samples », *Child Development*, vol. 63, nº 4, p. 840-858.

Vega, W. (1991). « Hispanic families in the 1980s : A decade of research », dans A. Booth (dir.), *Contemporary Families : Looking Forward, Looking Back*, Minneapolis, National Council on Family Relations, p. 297-306.

Whiting, B.B. (1964). *Six Cultures : Studies of Child Rearing*, New York, Wiley.

Whiting, B.B. et C.P. Edwards (1988). *Children of Different Worlds : The Formation of Social Behavior*, Cambridge, Harvard University Press.

Whiting, B.B. et J.W.M. Whiting (1975). *Children in Six Cultures : A Psycho-Cultural Analysis*, Cambridge, Harvard University Press.

Woodward, L.J. et K.A. Liberty (2005). « Allaitement et développement psychosocial de l'enfant », dans R.E. Tremblay, R.G. Barr et R.D.V. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, <www.enfant-encyclopedie.com/documents/Woodward-LibertyFRxp.pdf>, consulté le 12 décembre 2007.

Young, J. (1998). « Babies and bedsharing… Cosleeping », *Midwifery Digest*, vol. 8, p. 364-369.

Youniss, J. (1994). « Rearing children for society », dans J.G. Smetana (dir.), *Beliefs about Parenting : Origins and Developmental Implications, New Directions for Child Development*, nº 66, San Francisco, Jossey Bass, p. 37-50.

Zhou, M. et C. Bankston (1998). *Growing Up American : How Vietnamese Children Adapt to Life in the United States*, New York, Russell Sage Found.

Zhou, Q. *et al.* (2004). « Chinese children's effortful control and dispositional anger/frustration : Relations to parenting styles and children's social functioning », *Developmental Psychology*, vol. 40, nº 3, p. 351-366.