



La parentalité au prisme de la culture : variabilité de ses liens avec le développement socio-affectif de l'enfant

Nada SAIDI

Faculté des Sciences de l'Éducation - Université Mohamed V - Rabat

Résumé : Cet article propose une revue narrative et intégrative de travaux issus de la littérature consacrée aux processus par lesquels la culture s'inscrit dans la parentalité et contribue à la variabilité de ses liens avec l'adaptation socio-affective de l'enfant. Après avoir présenté les principales conceptualisations de la culture et de la parentalité, plusieurs cadres théoriques sont exposés, notamment le modèle bioécologique, la niche développementale, les ethnothéories parentales, l'approche spécifique aux domaines de socialisation et le modèle des processus de modération culturelle. La littérature empirique examinée met en évidence une variabilité interculturelle des cognitions et des pratiques parentales, tout en suggérant que certaines associations avec l'adaptation de l'enfant sont relativement stables entre contextes culturels, notamment pour la chaleur, l'acceptation-rejet, le soutien à l'autonomie et la parentalité dure. D'autres dimensions, en particulier celles liées au contrôle, à la régulation et à la socialisation émotionnelle, apparaissent davantage sensibles aux significations et à la normativité culturelles. Le rôle actif de l'enfant dans l'interprétation des pratiques parentales est également discuté. Enfin, l'article ouvre une réflexion sur le contexte marocain, encore peu documenté dans cette littérature, et évoque des pistes de recherche autour des cognitions, des pratiques et des normes parentales dans ce contexte socioculturel.

Mots-clés : parentalité ; culture ; développement socio-affectif ; cognitions parentales ; pratiques parentales ; normativité culturelle.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.22757198>

1 Introduction

La culture, au sens des significations et orientations implicites transmises d'une génération à l'autre au sein d'une communauté donnée, imprègne de multiples aspects de la vie de l'individu, sans que celui-ci n'y rattache systématiquement l'origine de ses actions et de ses pensées (Chirkov, 2024 ; Super & Harkness, 2021). Dans la parentalité, la culture agit comme un cadre de référence qui oriente les cognitions et les pratiques parentales, sans pour autant en exclure ce qui relève de l'universel (Bornstein, 2012 ; Lansford, 2021). Après une longue période d'absence de représentation des cultures autres qu'occidentales dans l'étude de la parentalité (Lin et al., 2023), la recherche scientifique intra-culturelle et interculturelle en psychologie de l'éducation et du développement porte aujourd'hui un intérêt croissant aux caractéristiques culturelles de la parentalité, qu'il s'agisse des pratiques, des significations qui leur sont associées, ou de leurs effets sur l'adaptation socio-affective de l'enfant (Lansford, 2021). Cet axe de recherche est particulièrement pertinent et nécessaire, dans la mesure où il constitue le fondement des



recommandations en matière de pratiques professionnelles, ainsi que des orientations des politiques sociales et institutionnelles (Ulferts, 2020).

Dans cette perspective, le présent article propose une revue narrative et intégrative de la littérature consacrée aux processus par lesquels la culture s'inscrit dans la parentalité et contribue à expliquer la variabilité des liens entre les cognitions et les pratiques parentales, d'une part, et l'adaptation socio-affective de l'enfant, d'autre part. Dans un premier temps, nous précisons les dimensions constitutives de la culture, les modalités de son intégration par l'individu, ainsi que son caractère dynamique. Nous reviendrons ensuite sur les principales conceptualisations de la parentalité et sur les cadres théoriques permettant de comprendre son inscription culturelle, avant d'examiner plus spécifiquement les cognitions parentales comme vecteurs de significations culturelles, leur variabilité interculturelle, leurs liens avec les pratiques et la distinction entre universalité et spécificité culturelles. Nous nous intéresserons ensuite au rôle actif de l'enfant dans l'interprétation des comportements parentaux, ainsi qu'aux mécanismes par lesquels la normativité culturelle et la légitimité perçue de l'autorité parentale peuvent moduler leurs effets sur son adaptation socio-affective. Enfin, nous ouvrirons la discussion sur des perspectives de recherche et de réflexion dans le contexte marocain.

2 La culture : définition, dimensions constitutives et caractère dynamique

L'influence de la culture sur les conduites humaines est d'autant plus structurante qu'elle n'est pas toujours consciemment perçue par les individus. Chirkov (2024) désigne par *taken-for-grantedness*, littéralement « le fait d'être considéré comme allant de soi », le phénomène par lequel l'individu appréhende et accepte la réalité sociosymbolique dans laquelle il évolue comme une réalité naturelle et absolue. Faute d'une réflexion quotidienne sur le caractère culturellement situé de ses conduites, il tend ainsi à considérer comme normales et évidentes des manières de penser, d'agir et d'interpréter le monde qui sont pourtant façonnées par son contexte. La culture constitue, en ce sens, un cadre de référence souvent implicite à partir duquel les individus donnent sens à leur expérience et orientent leurs comportements (Chirkov, 2024).

2.1 Définir la culture

La culture demeure un concept particulièrement complexe. Plusieurs auteurs réfutent l'éventualité d'un consensus universel quant à sa définition (Valsiner, 2019). Face à ce que Valsiner (2019) qualifie d'« hyper-concept », Lang ((1997) dans Jahoda, 2012) propose plutôt d'adopter une définition adaptée au champ théorique ou appliqué dans lequel la culture est mobilisée. Dans le cadre de cet article, nous retenons une définition issue des travaux de psychologie culturelle, selon laquelle la culture constitue un système d'informations et de significations partagé par un groupe d'individus et transmis de génération en génération (Matsumoto et al., 2022).

L'appartenance à un groupe culturel peut reposer sur différents dénominateurs communs, parmi lesquels la nationalité, l'origine ethnique, la religion, la situation géographique, le milieu rural ou urbain, ainsi que d'autres marqueurs sociaux (Keller, 2020 ; Lansford, 2025). Ces différentes appartenances peuvent s'entrecroiser et donner naissance à des sous-cultures. Des individus appartenant à une même société nationale peuvent ainsi adhérer à des croyances, à des valeurs et à des attitudes différentes selon leur position socio-économique, leur appartenance religieuse, leur génération ou encore leur environnement de vie. La culture nationale ne doit donc pas être envisagée comme un ensemble parfaitement homogène dont tous les membres reproduiraient uniformément les caractéristiques (Lansford, 2025).

La culture et les sous-cultures forment néanmoins des réalités intersubjectives communes (Chirkov, 2024), qui orientent les valeurs, les croyances, les normes, les attitudes, les pratiques, les comportements et les connaissances partagés au sein d'un groupe. Ces éléments participent à la poursuite de buts implicites communs et organisent les attentes mutuelles entre les individus (Kashima & Gelfand, 2025 ; Kitayama et Salvador, 2024 ; Lansford, 2025 ; Matsumoto et al., 2022). La culture fournit ainsi un cadre de référence qui régule la vie quotidienne en influençant les manières d'interpréter les situations, d'évaluer les conduites et d'agir au sein de l'environnement social (Bornstein, 2012).

2.2 Dimensions subjectives de la culture

La culture organise la vie du groupe en influençant les processus psychologiques de ses membres. Attitudes, croyances, normes et valeurs constituent des dimensions subjectives de la culture : elles forment un système de significations partagées qui fournit aux individus des repères pour interpréter leur environnement et orienter leurs conduites (Matsumoto et al., 2022).

Les croyances sont des représentations cognitives tenues pour vraies, explicites ou implicites, plus ou moins résistantes au changement et plus ou moins partagées au sein du groupe. Organisées en systèmes, elles permettent d'évaluer l'environnement, d'interpréter de nouvelles informations et de construire une représentation cohérente de la réalité et de la place qu'on y occupe (Connors et al., 2015). Lorsqu'elles sont culturellement partagées, elles participent à une compréhension commune du monde et orientent les comportements (Matsumoto et al., 2022).

Les attitudes sont des évaluations générales d'un objet, fondées sur des informations cognitives, affectives ou comportementales. Leur valence (positive, négative ou neutre) et leur force déterminent leur stabilité, leur résistance au changement et leur influence sur les conduites (Maio et Verplanken., 2019). Elles dépendent du contexte : les variations interculturelles observées montrent leur sensibilité aux attentes et significations produites par l'environnement social immédiat (Riemer et al., 2014).

Les normes sont des standards de comportement acceptés et régulièrement observés dans un groupe, désignant les conduites souhaitables, acceptables ou proscrites (Matsumoto et al., 2022 ; Smith & Bond, 2019). On distingue les normes descriptives (ce qui est effectivement fait) des normes injonctives (ce qui devrait être fait ou évité). Elles peuvent porter sur les comportements, mais aussi sur les croyances, les valeurs ou les modalités d'expression émotionnelle admises (Matsumoto et al., 2022).

Les valeurs sont des principes trans-situationnels orientant l'individu vers des buts désirables ; elles constituent un référentiel éthique, social, spirituel, économique ou politique et exercent une fonction motivationnelle dans la formation des attitudes, choix et conduites (Matsumoto et al., 2022). Au niveau individuel, elles correspondent à des buts hiérarchisés selon leur importance : plus une valeur est haut placée, plus son influence motivationnelle est forte. Façonnées par la culture, elles ne sont toutefois pas reproduites uniformément : chaque individu les intériorise, les organise et les mobilise différemment (Sagiv & Schwartz, 2021).

À l'échelle collective, les recherches interculturelles ont cherché à identifier des dimensions communes permettant de comparer les cultures, plutôt qu'à les caractériser uniquement par leur nom ou leur origine géographique. Parmi ces travaux, le modèle de Hofstede (2011), initialement élaboré à partir d'une vaste enquête internationale, constitue l'un des plus influents. Dans sa version enrichie, il distingue six dimensions : l'individualisme-collectivisme, qui oppose la valorisation de l'autonomie personnelle à celle de l'appartenance et de la loyauté envers le groupe ; la distance hiérarchique, qui renvoie au degré d'acceptation des inégalités de pouvoir ; l'évitement de l'incertitude, soit la manière dont une société tolère l'ambiguïté et cherche à s'en prémunir ; la masculinité-féminité, qui distingue la valorisation de la réussite et de la compétition de celle du soin porté aux autres et de la qualité de vie ; l'orientation à long ou à court terme, relative à la manière d'articuler les exigences du présent avec celles de l'avenir ; et enfin, l'indulgence-contrainte, qui désigne le degré de liberté accordé à la satisfaction des désirs. Ces dimensions permettent ainsi de situer les cultures les unes par rapport aux autres à partir de tendances observées au niveau collectif, sans prétendre décrire individuellement chacun de leurs membres (Hofstede, 2011 ; Matsumoto et al., 2022).

2.3 Dynamiques culturelles collectives et individuelles à l'ère de la mondialisation

La culture n'est ni fixe ni immuable, elle se transforme au cours du temps sous l'effet des évolutions historiques, sociales et technologiques. Son caractère dynamique implique que les significations, les normes et les pratiques dominantes au sein d'une société peuvent évoluer, tout comme les différences autrefois observées entre les groupes culturels (Lansford, 2021).

Hofstede (2001, cité dans Akaliyski et al., 2025) insiste sur la nécessité de distinction des niveaux d'analyse individuel et collectif, il décrète ses travaux centrés sur le niveau collectif, et rejette leur assimilation à celle d'une description de "l'individu type" dans une culture donnée. Les dimensions de l'individualisme et du collectivisme, largement mobilisées dans la recherche en psychologie, devrait dès lors être comprises comme des variables contextuelles et non pas comme des variables individuelles (Akaliyski et al., 2025).

Néanmoins, au fil des recherches à ce sujet et au vu des influences mutuelles du macro-système et de l'onto-système (Vélez - Agosto et al., 2017), les écrits en psychologie recensent aujourd'hui une sorte de "catalogue de correspondances" entre ces orientations contextuelles et des dimensions psychologiques individuelles (Akaliyski et al. 2025). Parmi celles-ci, l'une des plus influentes serait celle de Markus et Kitayama (1991), qui sont à l'origine du concept de "self construal", ou, conception de soi.

Dans leur théorie, les auteurs entendent le terme "self" comme désignant le sentiment évolutif d'être une personne consciente et capable d'agir, qui organise l'expérience et oriente les conduites. Enraciné à la fois dans l'individu et dans son environnement socioculturel, il se construit continuellement à travers les interactions avec autrui et l'adaptation aux différents contextes de vie (Markus & Kitayama, 2010). Le "self construal" désigne en ce sens la manière dont l'individu se conçoit lui-même en relation à l'autre, et engloberait deux typologies : le self indépendant, et le self interdépendant (Li et al., 2024).

Le self indépendant, davantage associé aux cultures individualistes, renvoie à une définition de l'individu à partir de ses caractéristiques personnelles (traits, capacités, objectifs, préférences), au sein de laquelle l'autonomie, l'expression de soi et la poursuite d'objectifs personnels sont valorisées. Le soi interdépendant, davantage associé aux cultures collectivistes, renvoie quant à lui à une définition de l'individu fondée principalement sur ses relations et ses rôles sociaux, où l'harmonie, les obligations envers le groupe et l'adaptation au contexte sont privilégiées. Cette théorie a permis d'expliquer un grand nombre de différences culturelles observées dans la cognition, les émotions, la motivation et les comportements (Kitayama & Salvador, 2024).

Les effets multiples de la mondialisation feraient qu'une évolution conséquente serait observée dans l'organisation des valeurs collectives à travers les cultures. Selon les recherches à ce sujet, on assisterait à une transition progressive du collectivisme vers l'individualisme, notamment dans les qualités valorisées chez l'enfant, l'indépendance et la créativité gagnant en importance au détriment de l'obéissance et de la conformité. Les auteurs soulignent que cette convergence demeure toutefois partielle et varie selon les domaines culturels (Kaasa & Minkov, 2020 ; Akaliyski et al., 2025).

Au-delà d'une convergence partielle des valeurs, la mondialisation multiplie les contacts entre des cultures envisagées comme des systèmes ouverts, pluriels et mutuellement influencés. L'individu se trouve ainsi exposé, directement ou par l'intermédiaire des technologies, à différentes ressources culturelles qu'il peut explorer, sélectionner et intégrer. Cette pluralité d'influences favoriserait le développement d'un "self-construal" intégré, c'est-à-dire d'une conception de soi combinant plusieurs orientations culturelles, telles que l'autonomie individuelle et l'interdépendance sociale. Cette réalité ne concernerait donc plus uniquement les populations immigrées ou interculturelles, mais plus largement les individus prenant part à la mondialisation (Li et al., 2024).

Après avoir exploré les principales conceptions de la culture en psychologie, ses composantes subjectives, ainsi que son caractère dynamique et perméable aux effets de la mondialisation et leurs répercussions individuelles, nous nous intéresserons à présent plus précisément aux manifestations de la culture dans la parentalité.

3 Manifestations de la culture dans la parentalité

3.1 Définition et conceptualisations de la parentalité

La parentalité désigne l'ensemble des connaissances, attitudes, compétences, croyances et pratiques qu'un parent mobilise pour éduquer son enfant et subvenir à ses besoins (Rubilar & Richaud, 2018). Elle vise, dans son ensemble, à préparer l'enfant aux tâches qu'il devra assumer plus tard dans sa vie. Les parents constituent pour

l'enfant son environnement direct, celui où se projettent son enfance et le fil de son développement (Bornstein, 2012).

La conception de la parentalité dans la recherche scientifique a considérablement évolué à mesure que se sont accumulés les données interculturelles sur le sujet, la plus importante de ces évolutions résidant dans la transition d'une approche fondée sur les styles parentaux globaux vers une approche fondée sur des dimensions opérationnalisées par des variables (Smetana, 2017).

Les styles parentaux sont des configurations globales, cohérentes et relativement stables de pratiques parentales. C'est un ensemble de pratiques, un climat parental instauré, qui regroupe plusieurs éléments en un tout et dépasse la simple somme de comportements parentaux. Les travaux de Baumrind (1971) complétés par ceux de Maccoby et Martin (1983) ont notamment permis de distinguer quatre styles parentaux. Reposant sur les dimensions d'exigence parentale (*demandingness*), qui se caractérise par une discipline et un contrôle parental cohérents exigeant de l'enfant un certain niveau de maturité, et de réceptivité parentale (*responsiveness*), qui qualifie les interactions parent-enfant d'accueillantes, soutenantes, sensibles et chaleureuses, cette classification distinguait à l'origine trois styles parentaux : autoritatif, autoritaire et permissif. Le style autoritaire se caractérise par un niveau élevé d'exigence associé à un faible niveau de réceptivité, tandis que le style autoritatif combine des niveaux élevés sur ces deux dimensions. Le style permissif, quant à lui, se caractérise par un niveau élevé de réceptivité associé à un faible niveau d'exigence. La classification a ensuite été affinée afin d'y intégrer un quatrième style, le style négligent ou désengagé, caractérisé par de faibles niveaux à la fois d'exigence et de réceptivité (Calders et al., 2019).

Cette conceptualisation a toutefois été progressivement remise en question, les chercheurs s'étant interrogés sur la capacité des styles parentaux à rendre compte des variations contextuelles des comportements parentaux, ainsi que sur leur validité au sein de différents groupes culturels et sociaux. En réponse à ces critiques, la recherche s'est orientée vers une approche dimensionnelle, privilégiant l'étude de dimensions parentales spécifiques plutôt qu'une catégorisation globale des pratiques éducatives, et permettant une description plus fine des comportements et autres caractéristiques parentales ainsi que de leurs effets sur l'enfant (Smetana, 2017).

Les dimensions fondamentales de la parentalité sont en réalité nombreuses, et chacune d'elles est désignée de manière variable selon les recherches, ce qui constitue d'ailleurs un obstacle méthodologique à l'unification du champ et à l'élaboration d'instruments de mesure fiables et standardisés. L'un des modèles les plus solidement établis au sein de l'approche dimensionnelle demeure toutefois celui de Skinner et collègues (2005), qui distinguent deux pôles : un pôle positif et un pôle négatif. Le pôle positif regroupe trois dimensions : la chaleur parentale, entendue comme l'expression ouverte de l'affection et de la sollicitude ainsi que la disponibilité émotionnelle ; le soutien à l'autonomie, qui désigne l'encouragement de l'indépendance de l'enfant, notamment à travers l'expression de ses préférences et de ses opinions ; et la structure, qui renvoie à des interactions cohérentes et prévisibles (Smetana, 2017).

À l'inverse, trois dimensions relèvent du pôle négatif de la parentalité : le rejet parental, qui recouvre une aversion et une hostilité actives ainsi que des interactions dures et irritables ; la coercition, qui renvoie à des interactions restrictives, excessivement contrôlantes, autoritaires et intrusives ; et le chaos, caractérisé par des comportements parentaux incohérents et des interactions erratiques. Il est également à noter que la notion de contrôle psychologique est couramment employée pour désigner la coercition, tandis que la structure trouve un équivalent dans la notion de contrôle comportemental, elle-même recouvrant des appellations telles que la supervision ou le suivi parental (Goagoses et al., 2022).

La théorie de l'autodétermination (Self-Determination Theory, SDT) a été largement mobilisée en théorie comme en recherche expérimentale en ce qui concerne l'étude de la parentalité (Ulferts, 2020). Cette théorie mobilise le concept des besoins psychologiques individuels fondamentaux innés et universels (Joussemet et al., 2008). Selon la SDT (Ryan & Deci, 2000), tout être humain possède des besoins fondamentaux qui doivent être satisfaits afin de se développer et de fonctionner de manière optimale (Joussemet et al., 2008).

Plus précisément, la théorie postule que le développement optimal repose sur la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux et universels : le besoin de relation (*relatedness*), c'est-à-dire le sentiment d'être aimé, soutenu et d'appartenir à des relations significatives ; le besoin d'autonomie, qui renvoie au fait d'agir de manière volontaire et en accord avec soi-même ; et le besoin de compétence, soit le sentiment d'être efficace et capable de relever les défis de son environnement (Joussemet et al., 2008).

Dans cette perspective, les dimensions parentales se distinguent par leur capacité à soutenir (nurturing) ou à entraver (thwarting) ces besoins fondamentaux. La chaleur parentale favorise principalement le besoin de relation, le soutien à l'autonomie nourrit le besoin d'autonomie, tandis que la structure parentale (règles claires, supervision, attentes cohérentes) renforce le sentiment de compétence. À l'inverse, le contrôle psychologique, caractérisé par des stratégies intrusives telles que la culpabilisation, le retrait d'affection ou la manipulation émotionnelle, compromet le besoin d'autonomie et est généralement associé à des issues développementales moins favorables (Ulferts, 2020).

Ainsi, la théorie de l'autodétermination offre un cadre intégrateur qui permet non seulement d'organiser les principales dimensions de la parentalité, mais aussi d'expliquer les mécanismes psychologiques par lesquels celles-ci influencent le développement de l'enfant. Elle constitue aujourd'hui l'une des références théoriques majeures dans la recherche contemporaine sur la parentalité (Ulferts, 2020).

Intéressons-nous à présent aux cadres théoriques qui permettent d'appréhender la parentalité selon une approche culturelle.

3.2 Cadre théorique des liens entre parentalité et culture

3.2.1 Théorie Processus-Personne-Contexte-Temps et proposition de révision théorique

Parmi les modèles théoriques permettant de comprendre les liens entre culture, parentalité et développement de l'enfant, le modèle bioécologique de Bronfenbrenner constitue l'une des références majeures (Lansford, 2021). Ce modèle conçoit le développement comme le produit d'interactions dynamiques entre l'individu et un ensemble de systèmes environnementaux emboîtés, organisés selon le modèle Processus–Personne–Contexte–Temps (PPCT) (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Dans cette perspective, la culture correspond au macrosystème, c'est-à-dire l'ensemble des valeurs, croyances, normes et institutions qui caractérisent une société. Bien qu'elle n'agisse pas directement sur l'enfant, elle influence les autres niveaux du contexte développemental, notamment les exosystèmes (conditions de travail des parents, médias, quartier), les mésosystèmes (interactions entre famille, école et pairs) et, surtout, les microsystèmes, au sein desquels se déroulent les interactions quotidiennes entre parents et enfants. La famille constitue ainsi le microsystème le plus déterminant du développement, faisant des parents les principaux agents de transmission culturelle (Lansford, 2025).

Le modèle bioécologique considère dès lors la parentalité comme un mécanisme par lequel les influences culturelles sont traduites en expériences développementales. Les croyances, valeurs et normes propres à une culture façonnent les attentes parentales, orientent les comportements éducatifs et contribuent ainsi aux différences observées dans le développement des enfants selon les contextes culturels. Cette approche souligne également que les processus développementaux évoluent dans le temps et sont susceptibles d'être influencés par des transformations sociétales plus larges, notamment la mondialisation et les technologies numériques, qui modifient les environnements culturels dans lesquels les familles évoluent (Lansford, 2025).

Cette conception de la culture comme macrosystème entre toutefois en tension avec la révision proposée par Vélez-Agosto et al. (2017). Là où le modèle initial situe la culture à un niveau distal, exerçant principalement son influence à travers les autres systèmes, cette révision la replace au sein même des processus proximaux, c'est à dire, au centre des interactions entre organisme et environnement (Bronfenbrenner, 2005). Ces deux lectures demeurent néanmoins également utiles et importantes : la première permet de comprendre la manière dont les orientations culturelles générales traversent les différents niveaux de l'environnement, tandis que la seconde éclaire leur intériorisation et leur manifestation concrète dans les activités et les relations quotidiennes.

Dans leur proposition théorique de révision du modèle bioécologique, Vélez-Agosto et al. (2017) postulent que l'individu intègre sa culture à travers sa participation aux pratiques culturelles propres aux différents contextes dans lesquels il évolue. Le développement humain prend en effet place au sein d'un système culturel qui constitue à la fois le contexte et la réalité de la personne en développement. L'individu interagit avec des communautés et des institutions sociales proximales et distales, tout en intériorisant certaines valeurs et pratiques culturelles. Cette intégration s'effectue notamment dans les microsystèmes culturels auxquels il participe, tels que la famille, l'école ou le groupe de pairs. Les relations sociales et les activités qui prennent place dans ces différents contextes sont structurées par des définitions culturelles particulières. La socialisation, ou dans ce cas, l'enculturation (Matsumoto et al., 2022), s'y réalise à travers les routines communautaires, lesquelles fournissent

des lignes directrices quant à la participation aux activités quotidiennes. Ces activités, ces routines et ces trajectoires culturelles définissent culturellement les pratiques quotidiennes considérées comme appropriées selon l'âge de l'individu. La culture se situe ainsi au cœur même de ces activités et de ces relations, plutôt qu'à l'extérieur de la personne ou des contextes dans lesquels elle évolue. Elle se trouverait « au milieu » des processus développementaux (Cole (1996) dans Velez – Agosto et al., (2017)). Par ailleurs, l'individu et les pratiques culturelles s'inscrivent ainsi dans des processus de définition mutuelle qui se déploient dans une sphère historique continuellement en transformation (Vélez-Agosto et al., 2017).

Appliquée à la parentalité, cette révision conduit ainsi à envisager la famille non seulement comme un microsystème transmettant les influences d'un macrosystème culturel, mais également comme un contexte au sein duquel la culture prend directement forme. Les pratiques parentales, les routines familiales et les interactions quotidiennes entre parents et enfants constituent alors à la fois des manifestations de la culture et des processus à travers lesquels celle-ci est intériorisée par l'enfant.

3.2.2 Le modèle de la niche développementale

Le modèle de la niche développementale (Harkness & Super, 2021) explique le développement de l'enfant en tenant compte de son inscription dans un contexte culturel. Il repose sur deux principes : d'une part, l'environnement de l'enfant est structuré par un système culturel qui détermine en partie ses expériences ; d'autre part, l'enfant possède des caractéristiques propres (tempérament, compétences, dispositions) qui influencent activement son développement et l'organisation de son environnement.

L'enfant se trouve au centre de cette niche, entouré de trois sous-systèmes interdépendants : les contextes physiques et sociaux de la vie quotidienne (lieux, personnes, activités) ; les coutumes et pratiques de soin et d'éducation, c'est-à-dire les routines culturellement régulées qui, bien que perçues comme naturelles, traduisent des conceptions particulières de l'enfant et du rôle parental ; et la psychologie des personnes qui en prennent soin (croyances, attentes, valeurs, théories implicites sur le développement).

Ces trois composantes traduisent la culture générale en expériences concrètes pour l'enfant et fonctionnent comme un système coordonné, quoique jamais parfaitement. Les croyances parentales orientent les pratiques éducatives, tandis que les contextes physiques et sociaux les rendent possibles et les renforcent. Un même thème culturel répété à travers plusieurs expériences transmet des messages cohérents à l'enfant, qui peuvent s'intégrer durablement à sa manière de penser, de ressentir et d'agir lorsqu'ils sont approfondis à différents moments du développement (Harkness & Super 2021).

Ce système reste ouvert, et peut être transformé par des changements économiques, politiques, sociaux, technologiques ou migratoires. Un changement touchant d'abord un seul sous-système peut produire des effets en cascade sur les autres (par exemple, une modification des conditions de vie entraînant de nouvelles pratiques de soin, puis une évolution des croyances parentales). Ces ajustements n'étant pas toujours immédiats, des contradictions temporaires peuvent apparaître entre pratiques, contextes et représentations, avant que le système ne retrouve un nouvel équilibre (Harkness & Super 2021).

Enfin, l'enfant participe lui-même à la construction de sa niche : ses comportements, capacités et tempérament influencent les réactions des adultes et les environnements auxquels il accède. Le développement résulte ainsi d'un processus dynamique et bidirectionnel, où la culture façonne l'environnement de l'enfant tandis que celui-ci contribue activement à le transformer (Harkness & Super 2021).

3.2.3 Les ethnothéories parentales

Parmi les modèles théoriques rendant compte de l'inscription culturelle de la parentalité, Super et Harkness (2021) proposent le concept d'ethnothéories parentales, qu'ils définissent comme l'ensemble structuré des représentations que se forgent les parents, et plus largement les personnes en charge de l'éducation d'un enfant, au sujet de l'enfant lui-même, de la fonction parentale et de la vie familiale. Le choix de ce terme n'est pas anodin : il vise à souligner à la fois l'ancrage culturel de ces représentations et leur organisation cohérente, en tant qu'elles s'articulent

étroitement à d'autres croyances et à des pratiques concrètes. Ces ethnothéories constituent ainsi de véritables modèles culturels de l'éducation et du développement de l'enfant, partagés au sein d'une communauté donnée à un moment donné. À l'instar des habitudes de soin auxquelles elles sont associées, elles relèvent le plus souvent de l'implicite : rarement formulées explicitement, elles sont vécues par les parents comme allant de soi, tout en conservant une force motivationnelle importante dans l'orientation de leur conduite éducative.

Selon les auteurs, ces croyances parentales, dès lors qu'elles sont partagées par une communauté à une époque et dans un lieu donnés, exercent une influence déterminante sur les deux autres composantes de ce qu'ils nomment la niche développementale. Concrètement, c'est à l'intérieur des marges laissées par l'environnement plus large que les parents opèrent leurs choix éducatifs, choix qui, loin d'être aléatoires, suivent des configurations culturellement identifiables. Les ethnothéories parentales assurent ainsi une fonction de filtre : elles constituent le point de passage par lequel les éléments de la culture globale se trouvent sélectionnés et retraduits, et elles alimentent en retour aussi bien les pratiques éducatives concrètes que l'organisation du quotidien des enfants et des familles (Super & Harkness, 2021).

Pour rendre compte de l'articulation entre ces croyances et le comportement effectif des parents, Super et Harkness (2021) proposent un modèle heuristique organisant les représentations parentales selon une structure hiérarchique, reliée au comportement de façon indirecte mais néanmoins déterminante. Au sommet de cette hiérarchie se situent les idées les plus générales et les plus implicites, celles qui concernent la nature même de l'enfant, le rôle parental et la famille. Ce socle initial se décline ensuite en représentations plus spécifiques, propres à certains domaines développementaux particuliers, comme par exemple, le sommeil du nourrisson ou le développement social. Ces représentations spécifiques sont à leur tour étroitement liées à des idées concernant les pratiques jugées appropriées, ainsi qu'aux résultats escomptés pour l'enfant ou pour la famille. Le passage de ces représentations à un comportement effectif ne s'opère cependant pas de façon directe : il est médiatisé par plusieurs facteurs, tels que les caractéristiques propres de l'enfant, les contraintes de la situation, ou encore la coexistence d'autres modèles culturels concurrents et des pratiques qui leur sont associées. Le modèle aboutit ainsi, en bout de chaîne, aux pratiques parentales réellement observées, ainsi qu'aux issues développementales effectivement constatées chez l'enfant et au sein de la famille.

L'intérêt de ce modèle heuristique, selon Super et Harkness (2021), réside notamment dans le fait qu'il permet d'identifier deux niveaux distincts sur lesquels une intervention peut porter, celui des croyances parentales elles-mêmes, et celui des pratiques effectives, tout en mettant en évidence les liens qui unissent ces deux niveaux à l'ensemble du système. Or, les auteurs soulignent que les interventions destinées à modifier les comportements parentaux ciblent le plus souvent directement les pratiques, sans toujours prendre la mesure des croyances qui en constituent pourtant le fondement. À l'inverse, certaines interventions cherchent à informer les parents sur des aspects spécifiques du développement de l'enfant, sans accorder une attention suffisante ni aux croyances qui y sont associées, ni à la manière dont ces nouvelles pratiques pourraient concrètement être mises en œuvre. Par ailleurs, même les interventions conduites avec la meilleure volonté peuvent échouer à tenir compte des contraintes situationnelles susceptibles d'empêcher les parents de traduire leurs meilleures intentions en pratiques optimales. Enfin, Super et Harkness (2021) relèvent que certains dispositifs visant à accompagner les familles à risque de maltraitance ou de négligence tendent, de manière implicite, à disqualifier les pratiques de soin habituelles des parents, ce qui n'est pas sans conséquence sur la dimension émotionnelle du vécu parental.

Ce modèle des ethnothéories parentales offre ainsi un cadre théorique permettant de saisir comment la culture s'insère dans le processus éducatif, non pas comme un simple contexte extérieur, mais comme un système de croyances structurantes qui oriente, filtre et donne sens aux pratiques parentales, tout en éclairant les limites potentielles des interventions qui négligeraient cette architecture (Super & Harkness, 2021).

3.2.4 L'approche spécifique aux domaines de la socialisation parentale

L'approche spécifique aux domaines de la socialisation parentale, proposée par Grusec et Davidov (2010), offre un cadre théorique permettant d'articuler les pratiques parentales, les processus de socialisation — notamment l'enculturation — et le développement de l'enfant. L'enculturation désigne le processus par lequel une personne intègre et adopte les usages de sa culture (Matsumoto & al., 2022).

Ce modèle se distingue des approches globales des styles parentaux, telles que celle de Baumrind (1971), auxquelles il est reproché de réduire la parentalité à une orientation générale et stable. Il propose au contraire de considérer les comportements parentaux comme spécifiques à chaque situation, variant selon les besoins de l'enfant, le contexte de l'interaction et les objectifs de socialisation poursuivis.

Grusec et Davidov (2010) identifient ainsi cinq domaines fondamentaux de socialisation : la protection, mobilisée face à la peur ou la détresse de l'enfant ; le contrôle, relatif aux situations de transgression des règles ; la réciprocité, qui soutient l'apprentissage de la coopération ; l'apprentissage guidé, où le parent structure la transmission de connaissances ou de compétences ; et la participation au groupe, par laquelle l'enfant apprend les normes de sa communauté.

L'efficacité d'une pratique parentale dépend de son adéquation avec le domaine activé dans une situation donnée, plutôt que de sa valeur intrinsèque. Une même pratique peut ainsi être adaptée dans un domaine et inadaptée dans un autre (Grusec & Davidov, 2010).

Ces cinq domaines sont considérés comme universels, tous les enfants devant être protégés, apprendre les règles sociales, coopérer, acquérir des compétences et participer à la vie collective. Leur expression demeure toutefois culturellement variable, les cultures différant par l'importance accordée à chaque domaine, la fréquence de sa mobilisation, les pratiques employées et les significations qui leur sont attribuées (Matsumoto & al. 2022).

Ce modèle permet ainsi de concevoir la culture non comme une variable extérieure modulant les pratiques parentales, mais comme un système de significations organisant les situations de socialisation, les objectifs éducatifs et l'interprétation des comportements parentaux (Matsumoto & al., 2022).

3.2.5 Le modèle théorique des processus de modération culturelle

Un dernier cadre théorique permet d'approfondir la compréhension du lien entre parentalité et culture : le modèle des processus de modération culturelle, proposé par Davidov (2021). Ce modèle vise à expliquer pourquoi un même comportement parental peut être associé à des conséquences différentes sur l'adaptation de l'enfant selon les contextes culturels. Il repose sur l'idée qu'un comportement parental ne peut être compris uniquement à partir de sa forme observable, mais que ses effets dépendent également de la signification qui lui est attribuée, de la manière dont cette signification est communiquée au cours de l'interaction, et de la façon dont l'enfant l'interprète (Davidov, 2021). Afin d'organiser ces différents éléments, Davidov (2021) distingue trois étapes temporelles : avant, pendant et après le comportement parental.

La première étape regroupe les processus qui précèdent et orientent la sélection du comportement par le parent. Elle comprend l'interprétation que celui-ci donne au comportement de l'enfant, ses objectifs éducatifs, ses attentes développementales, ainsi que la légitimité, la désirabilité et la normativité qu'il attribue à la pratique envisagée (Davidov, 2021). Ces évaluations sont culturellement façonnées, dans la mesure où les normes et les valeurs collectives influencent les conceptions de l'enfant, les objectifs de socialisation et la définition même de ce qui est jugé approprié. Parmi ces variables, la normativité a été la plus étudiée : selon Davidov (2021), un comportement disciplinaire tend à avoir des conséquences plus négatives lorsqu'il est perçu comme inhabituel ou désapprouvé dans le contexte culturel, alors que ses effets peuvent être moins défavorables lorsqu'il est perçu comme courant et attendu. La normativité doit toutefois être distinguée de l'adhésion à la pratique, un comportement pouvant être fréquent sans être personnellement approuvé, ou au contraire valorisé par un parent tout en restant minoritaire dans son environnement (Davidov, 2021).

La deuxième étape concerne les indices qui accompagnent le comportement parental au moment de sa mise en œuvre et qui en communiquent la signification à l'enfant, notamment les émotions exprimées, le ton employé, la présence d'explications, la chaleur ou l'hostilité manifestées, ainsi que le caractère cohérent et prévisible, ou au contraire soudain et erratique, de l'intervention (Davidov, 2021). Cette étape constitue le mécanisme par lequel l'intention et la signification du comportement parental deviennent accessibles à l'enfant. Davidov (2021) souligne toutefois qu'elle demeure moins étudiée que les deux autres composantes du modèle.

La troisième étape renvoie à l'expérience subjective de l'enfant à la suite du comportement parental, incluant ses émotions, ses évaluations et les attributions qu'il forme quant aux intentions du parent. L'enfant peut ainsi percevoir l'intervention comme légitime ou injuste, protectrice ou intrusive, soutenant ou menaçant ses besoins psychologiques (Davidov, 2021). Ces perceptions peuvent être analysées à travers plusieurs cadres théoriques, dont la théorie des domaines sociaux, la théorie de l'autodétermination et la théorie de l'acceptation-rejet parental. Selon Davidov (2021), elles occupent une place centrale dans le modèle, dans la mesure où elles constitueraient le mécanisme par lequel le comportement parental affecte l'adaptation socio-affective et comportementale de l'enfant.

Dans ce modèle, les composantes de la signification identifiées à chacune des trois étapes peuvent jouer un rôle de médiateurs, en expliquant comment un comportement parental produit ses effets, ou de modérateurs, en précisant les conditions dans lesquelles ces effets varient en intensité (Davidov, 2021). La culture est susceptible d'intervenir à chacune des trois étapes et de modérer les relations entre les interprétations parentales, le comportement adopté, les indices qui l'accompagnent, l'expérience de l'enfant et ses issues développementales. Davidov (2021) précise cependant que le lien entre la perception de l'enfant et son adaptation pourrait être moins dépendant de la culture : lorsque des enfants de contextes culturels différents vivent un comportement de façon similaire, par exemple comme rejetant, hostile ou menaçant, des conséquences comparables devraient en principe en résulter.

En définitive, ce modèle invite à dépasser la simple comparaison de la fréquence des pratiques parentales entre cultures, pour étudier l'ensemble du processus par lequel la signification d'un comportement est construite par le parent, communiquée au cours de l'interaction, puis interprétée par l'enfant. Selon Davidov (2021), la modulation culturelle des effets de la parentalité résulterait ainsi moins de la culture en elle-même que de son influence sur les significations attribuées aux pratiques parentales et sur les processus relationnels qui en permettent la transmission.

Intéressons-nous à présent à une composante de la parentalité particulièrement pertinente pour son étude sous un angle culturel : les cognitions parentales.

4 Les cognitions parentales comme vecteurs culturels dans la parentalité

4.1 Importance de l'étude des cognitions parentales dans l'approche culturelle de la parentalité

La parentalité se manifeste à travers deux composantes complémentaires : les cognitions parentales et les pratiques parentales (Bornstein et al., 2018). Les cognitions parentales désignent l'ensemble des processus mentaux mobilisés autour de l'éducation et de la prise en charge de l'enfant. Dans la littérature, ces cognitions sont appréhendées à travers une grande diversité de concepts tels que les croyances, les attitudes, les objectifs, les attentes, les perceptions ou les attributions causales. D'autres construits plus récents permettent également d'en saisir certaines dimensions, comme la pleine conscience parentale, les philosophies méta-émotionnelles ou la mentalisation parentale. Ainsi, les cognitions parentales ne correspondent pas à une catégorie unique et homogène, mais regroupent plusieurs construits distincts, visant chacun à rendre compte d'un aspect particulier de l'activité mentale associée à la parentalité (Holden & Smith, 2019).

Les cognitions parentales constitueraient le prisme à travers lequel les parents interprètent et s'approprient les significations culturelles (Bornstein et al., 2018), et pourraient en outre servir de ressort à l'activation même du comportement parental (Holden & Smith, 2019). Bien que le lien entre cognitions et pratiques soit complexe et

dépende de facteurs multiples, les cognitions fourniraient aux parents un cadre général de référence, qui orienterait leurs interactions avec l'enfant et façonnerait les opportunités qu'ils lui offrent (Bornstein et al., 2018). Elles jouent également un rôle organisateur plus large dans l'expérience parentale elle-même : elles aident à organiser la parentalité, façonnent le sens de soi des parents, et déterminent le temps, l'effort et l'énergie que ceux-ci investissent dans leur rôle (Bornstein et al., 2018).

La culture façonnerait les cognitions parentales à travers de multiples vecteurs matériels ou immatériels, explicites ou implicites. Ce façonnage donnerait naissance à des « scripts culturels » que les parents suivent, souvent sans en avoir conscience. Autrement dit, la culture ne modèle pas directement les pratiques parentales : agirait notamment sur les pratiques parentales par l'intermédiaire des cognitions, qui constitueraient ainsi l'un des relais possibles entre significations culturelles et comportements éducatifs. Étudier les cognitions revient donc à étudier l'un des points d'entrée par lequel la culture s'infiltre dans la parentalité, et permet d'expliquer pourquoi les pratiques varient, parfois subtilement et parfois de façon manifeste, d'une culture à l'autre (Holden & Smith, 2019).

Enfin, étudier les cognitions permettrait de distinguer, au sein du soin parental, ce qui relève de "l'intuition parentale" de ce qui relève de l'apprentissage culturel. Certains comportements seraient intuitifs et quasi universels, et d'autres, en revanche, sont appris par le biais de la culture, et ce sont précisément ces comportements appris que les cognitions parentales permettent de capturer et d'analyser (Bornstein, 2013).

En somme étudier les cognitions parentales dans l'approche culturelle de la parentalité se justifie parce qu'elles constitueraient un maillon explicatif important entre culture et pratiques : elles seraient à la fois ce que la culture façonne en premier lieu, et ce qui, en retour, peut générer et donner sens aux pratiques concrètement observées chez l'enfant.

4.2 Variabilité interculturelle des cognitions parentales

La variabilité interculturelle des cognitions parentales se manifeste d'abord dans les représentations que les parents construisent de la parentalité elle-même, des besoins de l'enfant et des conduites jugées appropriées à son égard. À ce niveau, la culture ne se contente pas de moduler l'intensité avec laquelle certaines pratiques sont valorisées : elle contribue à définir ce qu'un parent considère comme souhaitable, pertinent ou « bon » dans l'exercice de son rôle. Ces représentations relèvent notamment de ce que l'on désigne comme des croyances, c'est-à-dire des cognitions que les parents tiennent pour vraies ou réelles, acquises par l'expérience ou par une forme d'éducation (Holden & Smith, 2019). L'étude de Lin et al. (2023), menée auprès de plus de 11 000 parents dans 37 pays, l'illustre bien à travers les croyances relatives au parent idéal. À partir de réponses ouvertes, les auteurs distinguent plusieurs configurations culturelles : la responsabilité et l'orientation vers l'enfant ou la famille dominant dans plusieurs pays asiatiques ; la responsabilité, le respect et la conduite appropriée, dans plusieurs contextes africains ; l'amour, la patience, la sollicitude, l'écoute et la présence, dans différents ensembles occidentaux. Ces croyances forment des systèmes de significations à travers lesquels les parents définissent leur rôle et donnent sens à leur manière d'exercer la parentalité. La culture apparaît ainsi comme un cadre de significations qui structure les conceptions de la parentalité, sans homogénéiser les individus d'un même pays (Lin et al. 2023).

Cette variabilité touche également les représentations de ce que constitue une réponse parentale adaptée aux besoins de l'enfant. Song et al. (2023) montrent que la notion même de sensibilité parentale ne prend pas une forme culturellement uniforme : les mères indiennes et népalaises valorisent davantage une sensibilité proactive, consistant à anticiper les besoins de l'enfant avant qu'ils soient explicitement exprimés, tandis que les mères allemandes privilégient une sensibilité réactive, fondée sur la réponse à un signal préalablement émis par l'enfant. Les profils coréen et américain se situent de façon moins polarisée entre ces deux conceptions. Les auteurs relient ces différences aux modèles relationnels et aux objectifs de socialisation propres à chaque contexte : là où l'interdépendance, la proximité relationnelle et l'harmonie du groupe occupent une place importante, anticiper les besoins de l'enfant peut être compris comme une manifestation de sensibilité ; dans des contextes valorisant davantage l'autonomie et l'initiative individuelle, attendre que l'enfant manifeste lui-même son besoin peut au contraire constituer une manière appropriée de soutenir son indépendance. La sensibilité n'est donc pas seulement

une pratique dont la fréquence varierait entre cultures : sa signification et les modalités jugées souhaitables sont elles-mêmes culturellement situées. Les profils intermédiaires observés en Corée du Sud et aux États-Unis rappellent toutefois que ces conceptions ne se distribuent pas selon une opposition simple entre sociétés « individualistes » et « collectivistes », en particulier dans des contextes marqués par des transformations sociales ou une forte hétérogénéité culturelle (Song et al., 2023).

La culture intervient aussi dans les croyances relatives au développement et aux expériences à privilégier pour l'enfant. Metaferia et al. (2021) montrent que les parents éthiopiens accordent davantage de valeur aux apprentissages académiques précoces et définissent plus souvent le développement cognitif comme une finalité centrale de l'éducation préscolaire, tandis que les parents hongrois mettent l'accent sur le développement socioémotionnel et le plaisir de l'enfant. Ces différences se retrouvent partiellement dans les activités proposées à domicile, les enfants éthiopiens étant davantage engagés dans des activités académiques. Il serait cependant excessif d'en déduire une opposition générale entre valorisation du travail scolaire et valorisation du jeu : les deux groupes ne diffèrent pas significativement dans leurs croyances quant aux bénéfices développementaux du jeu. Ce résultat montre que la variation culturelle n'affecte pas nécessairement l'ensemble des cognitions relatives à un même domaine de façon homogène : certaines représentations peuvent être culturellement différenciées, d'autres largement partagées. Pris ensemble, ces travaux suggèrent que la culture contribue à organiser plusieurs dimensions complémentaires des croyances parentales : les qualités attribuées au parent idéal, les modalités d'une réponse jugée sensible, et les expériences considérées comme prioritaires pour le développement de l'enfant (Metaferia et al., 2021).

Un second ensemble de travaux montre que cette organisation culturelle concerne également les valeurs et les objectifs de la socialisation parentale. Les valeurs renvoient aux qualités que les parents jugent importantes dans l'éducation de leur enfant ou aux résultats développementaux qu'ils souhaitent pour lui (Holden & Smith, 2019). Ces valeurs se traduisent notamment dans les objectifs de socialisation, c'est-à-dire ce que les parents cherchent à développer chez l'enfant et ce qu'ils attendent de lui (Holden & Smith, 2019). He et al. (2021) observent ainsi que des mères vivant à Shanghai adhèrent davantage à des buts collectivistes et à l'idéologie traditionnelle chinoise du *training*, tandis que des mères euro-américaines vivant dans l'État de Washington accordent davantage d'importance à des buts individualistes. Chez les mères de Shanghai, l'adhésion aux valeurs collectivistes est associée à des buts de socialisation collectivistes et à une plus forte valorisation du *training*, ce qui suggère que des orientations culturelles générales peuvent se décliner en cognitions plus spécifiquement parentales. Toutefois, ces mêmes mères présentent aussi des niveaux élevés d'individualisme, que les auteurs relient à la modernisation et aux transformations socioculturelles de Shanghai. Les orientations culturelles qui structurent les cognitions parentales ne constituent donc pas nécessairement des systèmes mutuellement exclusifs : des valeurs associées à l'individualisme et au collectivisme peuvent coexister chez un même parent (He et al., 2021).

Les résultats de Quan et al. (2026) prolongent cette observation. Les mères singapouriennes adhèrent davantage que les mères canadiennes à des buts d'interdépendance, notamment orientés vers l'obéissance et le respect de l'autorité, mais les deux groupes ne diffèrent pas significativement dans leur adhésion aux buts d'indépendance. Les auteurs y voient le reflet possible d'une hybridation culturelle au sein de la société singapourienne, où les transformations économiques et sociales ont favorisé l'intégration de valeurs individualistes sans faire disparaître des orientations plus traditionnelles vers l'interdépendance. Certains buts d'interdépendance sont par ailleurs associés à des modalités spécifiques des interactions mère-enfant observées, alors que les buts d'indépendance ne présentent pas d'associations comparables avec les comportements mesurés. La relation entre valeurs, cognitions et pratiques apparaît ainsi organisée mais non mécanique : des buts culturellement différenciés peuvent orienter certaines modalités de l'interaction sans se traduire systématiquement en comportements correspondants (Quan et al., 2026).

Cette organisation culturelle des objectifs parentaux se retrouve également dans un domaine plus spécifique, celui de la socialisation émotionnelle. Chan et al. (2026), auprès de mères de Pékin, de Hong Kong, d'Inde urbaine et de familles euro-américaines du Midwest des États-Unis, distinguent des buts de compétence émotionnelle individualistes, centrés sur la compréhension et l'expression des émotions personnelles, et des buts relationnels,

orientés vers les règles émotionnelles, leurs conséquences interpersonnelles et le maintien de l'harmonie sociale. Les trois groupes asiatiques valorisent davantage les buts relationnels que les mères euro-américaines. Les différences observées sur les buts individualistes contredisent cependant une opposition simple entre un Occident orienté vers l'autonomie et une Asie orientée vers l'interdépendance : les mères de Pékin présentent le niveau d'adhésion aux buts individualistes le plus élevé des quatre groupes. Les auteurs rapprochent cette configuration des transformations contemporaines des conceptions éducatives en Chine continentale, où la promotion de l'autonomie, du développement socio-émotionnel et du bien-être psychologique de l'enfant peut désormais coexister avec des objectifs relationnels plus traditionnellement valorisés. Ce résultat confirme l'intérêt de mesurer directement les buts parentaux plutôt que de les déduire de l'appartenance nationale ou d'une catégorisation préalable des cultures. L'étude montre en outre que des pratiques apparemment similaires peuvent être soutenues par des finalités différentes selon le contexte culturel : les réponses maternelles centrées sur la résolution du problème sont associées à des buts individualistes chez les mères euro-américaines, mais à des buts relationnels chez les mères de Hong Kong, dans le premier cas, elles servent à promouvoir l'indépendance et l'autorégulation de l'enfant ; dans le second, à préserver l'harmonie des relations sociales. La variabilité culturelle concerne donc non seulement le contenu des buts poursuivis, mais aussi la signification que ces buts confèrent aux conduites parentales qui en découlent (Chan et al., 2026).

Enfin, Gorla et al. (2024) permettent de préciser ce que signifie qualifier une cognition parentale de « culturelle ». En distinguant les différences entre groupes culturels des variations entre individus à l'intérieur de ces groupes, les auteurs montrent que les attentes relatives aux obligations familiales de l'enfant, c'est-à-dire la conviction qu'un événement devrait, va, ou est susceptible de survenir au sujet de l'enfant ou de son éducation (Holden & Smith, 2019), sont associées aux valeurs effectivement endossées par les parents, et non seulement à leur appartenance nationale. Les parents présentant un niveau de collectivisme supérieur à la moyenne de leur groupe culturel rapportent davantage d'attentes concernant l'aide apportée à la famille, le respect des aînés, la participation aux responsabilités familiales ou le maintien des liens avec la famille élargie. Chez les mères, toutefois, un individualisme supérieur à la moyenne culturelle est lui aussi associé à des attentes plus élevées concernant les obligations familiales. Une cognition apparemment similaire peut donc être soutenue par des systèmes de valeurs différents : les obligations familiales renvoient à la cohésion et à l'interdépendance dans certaines configurations, mais au renforcement des liens au sein de la famille nucléaire dans d'autres. Cette observation invite à ne pas assimiler directement culture et pays, ni à attribuer une signification culturelle unique à une même attente parentale (Gorla et al., 2024).

Dans leur ensemble, ces recherches montrent que la variabilité culturelle des cognitions parentales dépasse largement l'existence de simples différences moyennes entre pays. La culture contribue à façonner ce que les parents tiennent pour vrai, souhaitable ou approprié concernant leur propre rôle et les besoins de l'enfant ; les qualités, compétences et formes d'adaptation qu'ils cherchent à favoriser ; ainsi que les comportements et obligations qu'ils considèrent comme attendus de l'enfant. Cette influence demeure toutefois dynamique et hétérogène : les orientations culturelles peuvent coexister au sein d'un même individu, se transformer avec les changements sociaux, et conférer des significations différentes à des cognitions ou conduites parentales apparemment similaires. Les cognitions parentales apparaissent ainsi moins comme de simples caractéristiques individuelles ou comme le reflet homogène d'une appartenance nationale, que comme des constructions culturellement situées, élaborées à l'intersection de systèmes de valeurs plus larges, de contextes sociaux particuliers et de domaines spécifiques de la socialisation.

Intéressons-nous à présent aux éclairages théoriques qui se dégagent des résultats empiriques concernant les liens entre cognitions et pratiques parentales.

4.3 Lien entre cognitions et pratiques parentales

Bien que les travaux évoqués précédemment suggèrent que les cognitions parentales contribuent à orienter les comportements éducatifs, leur influence sur les pratiques n'est ni directe ni systématique. Ce que les parents pensent de leur enfant, de son développement ou de leur propre rôle constitue plutôt un cadre à partir duquel ils

interprètent les situations et orientent leurs manières d'agir. La correspondance entre cognitions et pratiques semble notamment plus probable lorsque celles-ci portent sur des contenus conceptuellement proches : une cognition relative à un aspect précis de l'éducation est ainsi davantage susceptible d'être associée aux comportements concernant ce même aspect qu'à une manière générale d'agir en tant que parent (Bornstein et al., 2018).

Cependant, les pratiques effectivement mises en œuvre ne peuvent être déduites des seules cognitions. Leur traduction en comportements peut être influencée par les émotions et les connaissances du parent, ses valeurs, sa perception des normes, les caractéristiques de l'enfant ainsi que différentes variables situationnelles (Holden & Smith, 2019). Une même cognition peut donc ne pas conduire systématiquement au même comportement selon les circonstances. Il apparaît dès lors plus juste de considérer les cognitions comme l'un des mécanismes qui participent à l'organisation de l'action parentale plutôt que comme ses déterminants immédiats.

Ainsi, les cognitions fournissent aux parents un cadre susceptible d'orienter leurs pratiques, mais leur traduction comportementale dépend de la correspondance entre la cognition et la pratique considérées (Bornstein et al., 2018), ainsi que de multiples facteurs parentaux, normatifs, relationnels et situationnels (Holden & Smith, 2019).

Les variations culturelles observées dans la parentalité n'excluent toutefois pas l'existence de certaines convergences universelles. La partie suivante est consacrée à cette question.

4.4 Universalité et spécificité dans la parentalité

Pris ensemble, les résultats des études présentées mettent en évidence des variations interculturelles dans la parentalité, tout en invitant à les nuancer : un même comportement ou une même cognition parentale peut en effet revêtir des significations différentes selon le contexte culturel. Afin d'éclairer ce constat, Bornstein (2012), dans la continuité notamment des travaux de Grusec et Davidov (2010) ainsi que de certains modèles évolutionnistes (Lansford, 2021), propose de distinguer la forme de la parentalité, c'est-à-dire le comportement ou la cognition parentale observable, de sa fonction, qui renvoie à la signification ou au rôle que cette forme revêt dans le contexte culturel du parent et de l'enfant.

Cette distinction permet de situer la parentalité sur un continuum entre universalité et spécificité culturelle. Lorsqu'une cognition ou un comportement présente la même forme et la même fonction dans différentes cultures, il peut être considéré comme culturellement universel. Lansford (2021) l'illustre par les vocalisations maternelles adressées au nourrisson, qui favorisent ses vocalisations envers sa mère dans différents contextes culturels. Une même forme peut toutefois remplir des fonctions différentes, comme les valeurs d'obligation familiale, associées à une perception plus positive du soutien parental chez les étudiants américano-coréens mais pas chez les Euro-Américains. À l'inverse, des formes différentes peuvent remplir une même fonction : prendre son enfant dans les bras, exprimer verbalement son affection, lui offrir un service attentionné ou le soutenir dans un domaine particulier peuvent tous contribuer à lui faire sentir qu'il est aimé et accepté. Enfin, lorsque forme et fonction diffèrent toutes deux, il s'agit d'une spécificité culturelle plus marquée. Par exemple, au Japon, les mères orientent davantage le nourrisson vers elles-mêmes, favorisant l'interdépendance, tandis qu'aux États-Unis elles l'orientent davantage vers les objets, favorisant l'exploration indépendante (Lansford, 2021).

Après avoir présenté certaines manifestations de la culture dans la parentalité, intéressons-nous à présent à la manière dont celles-ci influent sur le développement socio-affectif de l'enfant.

5 Développement socio-affectif de l'enfant dans la culture

5.1 L'enfant en tant qu'agent actif de son développement socio-affectif : perspectives théoriques

Les approches contemporaines du développement socio-affectif rejettent l'idée d'un enfant passif face aux influences de son environnement. Elles le considèrent au contraire comme un agent actif de son propre

développement, dont les caractéristiques individuelles participent à l'orientation des trajectoires développementales (Bronfenbrenner, 2005 ; Super & Harkness, 2021).

Cette conception implique également que les expériences auxquelles l'enfant est exposé n'agissent pas indépendamment de la manière dont il les perçoit et les interprète. Dans son modèle des processus de modération culturelle, Davidov (2021) souligne ainsi que les effets d'un comportement parental dépendent notamment de l'expérience subjective qu'en fait l'enfant. Celui-ci évalue les intentions et la signification du comportement parental et peut, par exemple, le percevoir comme légitime ou injuste, protecteur ou intrusif, soutenant ou menaçant, ou encore comme témoignant d'acceptation, de rejet ou d'hostilité. Ces perceptions constituent dès lors un mécanisme potentiel par lequel les pratiques parentales influencent son adaptation socio-affective et comportementale.

5.2 Leviers modérateurs

Au-delà de leurs effets directs, les pratiques parentales n'exercent pas une influence uniforme sur le développement socio-affectif de l'enfant : leur portée varie selon le sens que l'enfant leur attribue, sens lui-même façonné par le contexte culturel dans lequel elles s'inscrivent. Lansford (2021) propose à cet égard deux leviers susceptibles de moduler le lien entre parentalité et adaptation de l'enfant : la normativité culturelle du comportement parental et la légitimité perçue de l'autorité parentale.

Le premier levier renvoie au degré auquel une pratique éducative est courante, attendue et socialement validée au sein d'un groupe culturel donné. L'auteur souligne par ailleurs que cette normativité n'équivaut en rien à une évaluation de la valeur intrinsèque du comportement : un comportement peut être largement répandu sans être pour autant profitable au développement de l'enfant. Son intérêt tient plutôt à la fonction interprétative qu'elle remplit. Selon le mécanisme proposé par Lansford (2021), du côté parental, s'inscrire dans les pratiques admises par sa communauté procure généralement un sentiment de légitimité et un soutien social accru, le parent ayant alors l'impression d'agir conformément à ce qu'on attend de lui. Du côté de l'enfant, un comportement conforme aux habitudes de son environnement tend à être perçu comme ordinaire plutôt que comme l'expression d'une intention hostile ou d'un rejet à son égard ; cette lecture atténuée peut ainsi désamorcer, en partie, l'association habituellement observée entre certaines pratiques parentales négatives et des issues développementales défavorables. Elle peut aussi, à l'inverse, renforcer la portée d'un comportement lorsque celui-ci est perçu comme légitime au regard des normes en vigueur. À l'opposé, un comportement qui s'écarter des références culturelles partagées risque d'être davantage lu comme le signe d'une colère ou d'une frustration parentale, et donc plus volontiers interprété par l'enfant comme rejetant ou hostile. La normativité culturelle agirait donc comme un filtre interprétatif, à travers lequel un même comportement parental peut revêtir des significations, et donc produire des effets, sensiblement différents selon qu'il correspond ou non aux attentes du contexte dans lequel il se déploie (Lansford, 2021).

Le second levier concerne les représentations que l'enfant, et plus particulièrement l'adolescent, se forge quant à l'étendue légitime de l'autorité parentale, c'est-à-dire la mesure dans laquelle il reconnaît à son parent le droit d'édicter des règles ou d'exercer un contrôle sur tel ou tel aspect de sa vie (Lansford, 2021). Cette légitimité perçue n'est pas homogène : elle varie selon le domaine concerné, l'autorité parentale étant généralement jugée plus fondée dans les sphères morale et conventionnelle que dans la sphère personnelle. Elle comporte également une dimension développementale, dans la mesure où l'avancée en adolescence s'accompagne d'un transfert progressif du pouvoir décisionnel du parent vers le jeune, notamment pour les questions relevant de sa vie personnelle — transfert dont le rythme peut d'ailleurs faire l'objet d'appréciations divergentes entre parents et adolescents, les premiers tendant à concevoir leur autorité comme plus durable que ne le souhaiteraient les seconds. Cette perception de légitimité conditionne la réception, par l'adolescent, des tentatives parentales de régulation : lorsque l'intervention du parent est perçue comme relevant d'une autorité fondée, elle suscite davantage d'adhésion et de conformité ; lorsque cette légitimité est mise en doute, une intervention de nature comparable peut au contraire être vécue comme une ingérence illégitime. Lansford (2021) souligne enfin que les groupes culturels diffèrent tant dans l'étendue de

l'autorité reconnue aux parents que dans le calendrier développemental de sa redistribution vers l'adolescent (Lansford, 2021).

Ces deux mécanismes procèdent en définitive d'une même logique : l'effet d'une pratique parentale sur le développement de l'enfant ne se joue pas uniquement dans sa forme observable, mais aussi, et peut-être surtout, dans l'interprétation que l'enfant en construit à partir de son environnement culturel. Alors que la normativité culturelle interroge le caractère habituel et socialement approuvé du comportement parental, la légitimité perçue interroge le droit reconnu au parent d'intervenir dans un domaine donné de la vie de l'enfant. Ces deux évaluations seraient ainsi susceptibles de contribuer à moduler la manière dont l'enfant reçoit, interprète et répond aux comportements de ses parents, conférant ainsi à la culture un rôle de modérateur du lien entre parentalité et adaptation socio-affective de l'enfant (Lansford, 2021).

5.3 Variations culturelles dans les relations entre parentalité et adaptation socio-affective de l'enfant : résultats empiriques

Les recherches interculturelles mettent en évidence une combinaison de régularités développementales et de variations contextuelles dans les relations entre parentalité et adaptation socio-affective de l'enfant. La culture intervient d'abord en amont, en orientant les valeurs et les objectifs qui sous-tendent les pratiques parentales.

Les travaux de Rothenberg et ses collaborateurs (2020) permettent de distinguer, parmi les dimensions parentales étudiées, celles dont les effets demeurent relativement stables d'une culture à l'autre de celles dont l'influence varie sensiblement selon le degré de normativité culturelle du comportement considéré. D'un côté, certaines dimensions relationnelles semblent produire des effets largement transculturels. À partir du suivi de 1298 enfants issus de 12 groupes culturels, âgés de 8 à 14 ans, Rothenberg et al. (2020) montrent que si les trajectoires de difficultés intériorisées et extériorisées diffèrent d'un groupe à l'autre, la chaleur parentale conserve, dans la majorité d'entre eux, un rôle protecteur constant. Ce constat est corroboré par une seconde étude longitudinale des mêmes auteurs (Rothenberg et al., 2021), menée cette fois auprès de 1315 enfants dans neuf pays, qui établit que différentes formes de rejet parental perçu à savoir : froideur, hostilité, négligence ou rejet indifférencié ; sont associées aux problèmes intériorisés et extériorisés dans l'ensemble des groupes culturels étudiés. Ensemble, ces résultats suggèrent que les dimensions relationnelles fondamentales que sont la chaleur, l'acceptation et le rejet exercent une influence relativement indépendante du contexte culturel. Le contrôle comportemental, à l'inverse, illustre un patron nettement plus dépendant de la normativité culturelle. Rothenberg et al. (2020) montrent en effet qu'en Jordanie et en Suède qui sont deux cultures où cette pratique demeure peu répandue, son intensification s'accompagne, contre toute attente, d'une dégradation progressive de l'adaptation adolescente, qu'il s'agisse de comportements extériorisés (dans les deux pays) ou intériorisés (en Jordanie). Les auteurs expliquent cette fragilité par l'écart perçu entre la norme culturelle ambiante et l'expérience familiale vécue : plus l'adolescent évolue dans un environnement où le contrôle parental est peu courant, plus un contrôle élevé exercé au sein de sa propre famille tend à être vécu comme une entrave illégitime à son autonomie, alimentant ainsi la conflictualité parent-adolescent.

La méta-analyse de Pinquart et Nguyen (2026), qui rassemble 404 études issues de 53 pays, aboutit à un constat similaire concernant le soutien parental à l'autonomie. Celui-ci est associé à moins de problèmes intériorisés et extériorisés, avec peu de différences entre les pays et aucune variation significative entre les grandes régions du monde. L'individualisme-collectivisme national ne modère pas ces associations. Une distinction apparaît néanmoins selon la forme d'autonomie considérée : le soutien au fonctionnement volitionnel, qui permet à l'enfant d'agir conformément à ses intérêts et à ses valeurs, présente des associations comparables entre les cultures, tandis que la promotion de l'indépendance est moins fortement associée à une diminution des problèmes intériorisés dans les pays à forte distance hiérarchique. La variabilité culturelle semble donc porter davantage sur la forme et la fonction de l'autonomie que sur ses bénéfices généraux (Pinquart & Nguyen, 2026).

Des différences plus nettes apparaissent dans le domaine de la socialisation émotionnelle. Yang et al. (2020) ont suivi pendant un an 117 enfants euro-américains et issus de familles chinoises immigrées, âgés d'environ 7 ans. Les réactions maternelles soutenant les émotions négatives étaient associées à une meilleure adaptation dans

les deux groupes. En revanche, les réactions de minimisation ou de punition étaient associées à un fonctionnement moins adapté chez les enfants euro-américains, mais pas chez les enfants chinois immigrés. Une pratique qualifiée de non soutenante à partir de modèles occidentaux ne présente donc pas nécessairement les mêmes associations dans un contexte valorisant davantage la retenue émotionnelle. Les auteurs expliquent que la valeur attribuée aux réactions parentales varie selon le contexte culturel : là où la culture euro-américaine valoriserait l'expression émotionnelle comme signe d'individualité et considère les stratégies de contrôle comme nuisibles, la culture chinoise percevrait au contraire des réactions telles que la punition ou la minimisation comme une marque d'implication parentale légitime, utile pour préserver l'harmonie du groupe, ce qui expliquerait leur relative acceptation chez les mères d'origine asiatique. Les stratégies soutenantes, en revanche, jouissent d'une reconnaissance consensuelle dans les deux cultures (Yang et al., 2020).

Lansford et al. (2017) ont directement examiné le rôle de la normativité auprès de 1 298 familles appartenant à 12 groupes culturels dans neuf pays. Ils ont étudié cinq dimensions parentales que sont : obligations familiales, suivi parental, contrôle psychologique, contrôle comportemental et chaleur, en relation avec la compétence sociale, la prosocialité, la réussite scolaire et les problèmes intériorisés et extériorisés des jeunes. Les résultats révèlent davantage de variations entre les familles d'un même groupe qu'entre les cultures. Les auteurs mettent en évidence que huit des associations examinées entre pratiques parentales intra-culturelles et adaptation des jeunes se trouvent modérées par le caractère plus ou moins normatif, au sein de la culture considérée, de la croyance ou du comportement parental en jeu. Dans la grande majorité de ces cas, cette modération va dans le sens attendu par la théorie de la normativité : le lien entre la pratique parentale et l'adaptation de l'enfant se trouve amplifié lorsque cette pratique s'inscrit dans ce qui est habituellement observé au sein de la culture. Ainsi, l'association entre les attentes maternelles relatives aux obligations familiales et la compétence sociale des enfants s'avère d'autant plus marquée que ces attentes sont largement partagées par les autres parents de la communauté, les jeunes étant perçus comme socialement plus compétents lorsque les exigences de leurs propres parents rejoignent celles qui prévalent dans leur environnement culturel (Lansford et al., 2017).

Cette conclusion est confortée par la méta-analyse de Pinquart (2021), portant sur 971 études conduites dans 76 pays. La parentalité dure (*harsh parenting*) est associée à davantage de difficultés intériorisées et extériorisées dans toutes les régions examinées. Si quelques indicateurs culturels modèrent certaines relations, l'acceptation nationale des punitions physiques ne modifie pas leur association avec l'évolution ultérieure des difficultés de l'enfant (Pinquart, 2021). De même, dans deux études longitudinales menées auprès de 825 et 934 adolescents chinois et américains, Xiong et al. (2022) montrent qu'une augmentation du contrôle parental prédit une diminution de l'adaptation émotionnelle et comportementale dans les deux pays, sans preuve nette d'un effet plus défavorable aux États-Unis (Xiong et al., 2022).

Pris ensemble, ces travaux dessinent une architecture nuancée des liens entre parentalité et adaptation de l'enfant à travers les cultures. Certaines dimensions parentales comme la chaleur, le rejet, le soutien à l'autonomie volitionnelle ou encore la dureté éducative, apparaissent comme des prédicteurs relativement universels de l'adaptation socio-affective, leurs effets se maintenant quel que soit le contexte culturel considéré (Rothenberg et al., 2020, 2021 ; Pinquart & Nguyen, 2026 ; Pinquart, 2021). D'autres dimensions, en revanche, ne prennent tout leur sens qu'au regard de la normativité culturelle qui les entoure : le contrôle comportemental et parental, les stratégies de soutien émotionnel jugées non soutenantes, ou encore certaines formes de promotion de l'indépendance, voient leurs effets varier selon qu'ils s'inscrivent ou non dans ce qui est perçu comme habituel au sein de l'environnement de l'enfant (Lansford et al., 2017 ; Yang et al., 2020). Ainsi, selon les travaux empiriques exposés dans cette section, la culture n'agirait pas de façon uniforme sur l'ensemble des pratiques parentales : les variations culturelles apparaissent plus nettement pour certaines dimensions liées au contrôle et à la régulation, alors que des dimensions relationnelles que sont la chaleur, l'acceptation et le rejet semblent relever de mécanismes développementaux plus largement partagés au-delà des frontières culturelles.

6 Discussion et perspectives

La culture est un cadre structurant, organisateur, des pratiques et des significations chez une communauté. Cela n'implique pas qu'une seule et même idéologie, valeur ou croyance est présente dans les pensées de l'ensemble des membres de cette communauté culturelle, mais les variabilités des conceptions subjectives au sein du même groupe représentent elles-mêmes une caractéristique phénoménologique culturelle. L'unification de la pensée laisse donc place à une orientation collective vers un référentiel commun (Super & Harkness, 2021).

La culture s'infiltre dans plusieurs aspects de la vie d'un parent et de son enfant, dans les aspects implicites, vus comme "allant de soi" et suivant une fonction de désirabilité ou de proscription sociales, ou encore dans les rituels et les lois encodées institutionnellement, qui relèvent des façons, résilientes dans le temps bien que dynamique à la fois, qu'a une certaine communauté de faire les choses, de les percevoir et de les comprendre (Super & Harkness, 2021).

Dans cet article, nous avons mené une exploration non exhaustive de plusieurs théorisations et illustrations empiriques de l'expression de la culture dans la parentalité et dans le développement socio-affectif de l'enfant. L'une des idées principales que nous pouvons en tirer demeure celle de la complexité des interactions en jeu entre ces trois variables.

La culture, en tant que constellation d'éléments subjectifs (Matsumoto & al. 2022), contribue à organiser les cognitions parentales. Celles-ci, à leur tour, offrent un cadre de référence pouvant orienter les pratiques parentales (Bornstein et al, 2018). Ces pratiques peuvent influencer la trajectoire développementale de l'enfant selon des leviers qui lui sont propres. Ces leviers découlent de sa propre perception, qui elle aussi reste culturellement située (Lansford, 2021).

Certaines dimensions de la parentalité jouissent d'un caractère profitable pour l'enfant relativement stable à travers les différents contextes culturels, comme on le voit dans la dimension parentale de la chaleur. La réactivité sensible aux demandes fondamentales d'un enfant serait un fait transculturel (Rothenberg et al., 2020), mais la culture reste modératrice de la forme des pratiques en jeu dans l'assouvissement de ces besoins, ainsi que de l'interprétation que l'enfant en fait (Lansford, 2021).

Certaines pratiques, en revanche, qui découlent notamment d'un climat parental négligeant ou rejetant, mèneraient, selon les études présentées à des difficultés d'adaptation socio-affective de manière relativement stable entre les régions étudiées, manifestées par des troubles intériorisés ou extériorisés identifiés (Pinquart, 2021).

Ces constats renforcent la nécessité d'étudier la parentalité dans des contextes culturels diversifiés. Les connaissances dans ce domaine restent encore largement issues de populations occidentales, alors que certaines régions, notamment le Moyen-Orient et l'Afrique, demeurent peu représentées. La comparaison entre différents contextes permettrait de mieux distinguer ce qui peut être généralisé de ce qui relève de spécificités culturelles, tout en limitant la diffusion de conceptions de la parentalité peu fondées empiriquement. Cet effort présente également un intérêt pratique : les programmes de soutien et les interventions professionnelles ne peuvent être simplement transposés d'un contexte à l'autre, ni adaptés par leur seule traduction. Ils doivent considérer les réalités quotidiennes, les normes, les besoins et les ressources propres aux familles, sans les enfermer dans des stéréotypes. Cela suppose enfin de mieux former les professionnels à comprendre les variations culturelles des attentes et des comportements parentaux, afin de proposer un accompagnement adapté (Ulferts, 2020).

Si l'on s'intéresse au parallèle entre les valeurs collectives identifiées au niveau national et leurs possibles correspondances au niveau individuel, telles qu'émisses dans des études expérimentales présentées dans cet article (Chan et al., 2026 ; Gorla et al., 2024), un point intéressant à relever serait celui des données issues des rapports nationaux marocains, tels que ceux du Haut-Commissariat au Plan (HCP) et de l'Institut Royal des Études Stratégiques (IRES). Selon le rapport des premiers résultats de l'enquête nationale sur la famille menée en 2025, publié par le HCP (2026), bien que les valeurs collectivistes et traditionnelles perdurent dans la construction de la famille marocaine, des changements s'observent dans le sens d'un individualisme croissant, des changements s'observent dans le sens d'un individualisme croissant, que ces rapports mettent notamment en relation avec les transformations sociales contemporaines et les effets de la mondialisation. L'IRES (2024) rejoint en effet ce constat, et les deux rapports qualifient cette évolution du lien social d'inégale à travers le royaume et de

conditionnée par certains facteurs spécifiques comme le capital économique ou la résidence en milieu rural ou urbain. Néanmoins, des recommandations proposées sur la base d'enjeux de soutien au changement dictent le renforcement d'une culture égalitaire au Maroc en agissant sur les barrières de genre, en investissant dans le développement de la petite enfance et en adaptant les programmes scolaires aux enjeux mondiaux contemporains. Introduites dès le préscolaire, ces initiatives viseraient à transmettre des valeurs dites universelles, à savoir l'égalité, la parité, la responsabilité, la citoyenneté et la lutte contre les discriminations, tout en développant l'esprit critique, la pensée systémique, le travail collectif, la flexibilité et le raisonnement scientifique.

Ces données nationales renseignent toutefois des transformations socioculturelles générales et ne permettent pas, en elles-mêmes, d'établir leurs répercussions sur les cognitions ou les pratiques parentales, ni sur l'adaptation socio-affective des enfants marocains. Les articulations proposées ici doivent donc être envisagées comme des perspectives de recherche à examiner empiriquement dans le contexte marocain.

En ce sens, ces constats macro-systémiques et ces recommandations nationales inviteraient à réfléchir aux répercussions sur l'éducation parentale et le développement socio-affectif des enfants marocains. Des études portant sur les éléments culturels subjectifs et leur intégration individuelle chez les parents marocains, tels que les croyances parentales, les valeurs parentales ou les objectifs parentaux, et leurs incidences sur l'adaptation socio-affective des enfants, pourraient enrichir la littérature à ce sujet en proposant un modèle culturellement contextualisé des pratiques et cognitions parentales qui favorisent le développement optimal des enfants, et ainsi aboutir à orienter les pratiques professionnelles psycho-éducatives, visant in fine à mieux informer les parents pour favoriser leur qualité de vie et celle de leurs enfants.

REFERENCES

- [1] Akaliyski, P., Vignoles, V. L., Welzel, C., & Minkov, M. (2025). Individualism–collectivism: Reconstructing Hofstede's dimension of cultural differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 130(2), 308–356. <https://doi.org/10.1037/pspp0000580>
- [2] Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt. 2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- [3] Bornstein, M. H. (2012). Cultural approaches to parenting. *Parenting*, 12(2–3), 212–221. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683359>
- [4] Bornstein, M. H. (2013). Parenting and child mental health: A cross-cultural perspective. *World Psychiatry*, 12(3), 258–265. <https://doi.org/10.1002/wps.20071>
- [5] Bornstein, M. H., Putnick, D. L., & Suwalsky, J. T. D. (2018). Parenting cognitions → parenting practices → child adjustment? The standard model. *Development and Psychopathology*, 30(2), 399–416. <https://doi.org/10.1017/S0954579417000931>
- [6] Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human*. Sage.
- [7] Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons.
- [8] Calders, F., Bijttebier, P., Bosmans, G., Ceulemans, E., Colpin, H., Goossens, L., Van Den Noortgate, W., Verschueren, K., & Van Leeuwen, K. (2019). Investigating the interplay between parenting dimensions and styles, and the association with adolescent outcomes. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(3), 327–342. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01349-x>

- [9] Chan, M. H., Kathuria, T., Friedlmeier, W., Feng, X., & Kapadia, S. (2026). Maternal emotion socialization in Chinese, Indian, and European American families: Socialization goals as a culturally embedded factor. *Frontiers in Psychology*, 17, 1772882. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1772882>
- [10] Chirkov, V. (2024). Culture and psychology: What is culture, and why is it important for psychologists? In *An introduction to culture and psychology* (1st ed., pp. 1–30). <https://doi.org/10.4324/9781003334996-1>
- [11] Connors, M. H., & Halligan, P. W. (2015). A cognitive account of belief: A tentative road map. *Frontiers in Psychology*, 5, 1588. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01588>
- [12] Davidov, M. (2021). Cultural moderation of the effects of parenting: Answered and unanswered questions. *Child Development Perspectives*, 15(3), 189–195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12422>
- [13] Goagoses, N., Bolz, T., Eilts, J., Schipper, N., Schütz, J., Rademacher, A., Vesterling, C., & Koglin, U. (2022). Parenting dimensions/styles and emotion dysregulation in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *Current Psychology*, 42(22), 18798–18822. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03037-7>
- [14] Gorla, L., Rothenberg, W. A., Lansford, J. E., Yotanyamaneewong, S., Alampay, L. P., Al-Hassan, S. M., Bacchini, D., Bornstein, M. H., Breiner, K., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Gurdal, S., Junla, D., Oburu, P., Pastorelli, C., Santona, A., Skinner, A. T., . . . Tirado, L. M. U. (2024). Individualism, collectivism and conformity in nine countries: Relations with parenting and child adjustment. *International Journal of Psychology*, 59(4), 598–610. <https://doi.org/10.1002/ijop.13130>
- [15] Grusec, J. E., & Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child Development*, 81(3), 687–709. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01426.x>
- [16] Harkness, S., & Super, C. M. (2021). Why understanding culture is essential for supporting children and families. *Applied Developmental Science*, 25(1), 14–25. <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1789354>
- [17] Haut-Commissariat au Plan. (2026). Enquête nationale sur la famille 2025 : Rapport des premiers résultats. https://www.hcp.ma/Rapport-des-premiers-resultats-de-l-enquete-Nationale-sur-la-Famille_a4287.html
- [18] He, H., Usami, S., Rikimaru, Y., & Jiang, L. (2021). Cultural roots of parenting: Mothers' parental social cognitions and practices from Western US and Shanghai/China. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 565040. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.565040>
- [19] Hofstede, G. H. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- [20] Holden, G. W., & Smith, M. M. (2019). Parenting cognitions. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (3rd ed., pp. 681–721). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429433214-20>
- [21] Institut Royal des Études Stratégiques. (2024, juillet). L'avenir de la femme marocaine à l'horizon 2050 : Nœuds du futur et orientations de politiques publiques. <https://ires.ma/fr/publications/rapports-thematiques/lavenir-de-la-femme-marocaine-lhorizon-2050-noeuds-du-futur-et-orientations-de-politiques-publiques>
- [22] Jahoda, G. (2012). Critical reflections on some recent definitions of “culture.” *Culture & Psychology*, 18(3), 289–303. <https://doi.org/10.1177/1354067X12446229>

- [23] Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008b). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 194–200. <https://doi.org/10.1037/a0012754>
- [24] Kaasa, A., & Minkov, M. (2020). Are the world's national cultures becoming more similar? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 51(7–8), 531–550. <https://doi.org/10.1177/0022022120933677>
- [25] Kashima, Y., & Gelfand, M. J. (2025). Culture. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, E. J. Finkel, & W. B. Mendes (Eds.), *The handbook of social psychology* (6th ed.). Situational Press. <https://doi.org/10.70400/VMTM7805>
- [26] Keller, H. (2020). Children's socioemotional development across cultures. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(1), 27–46. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-033020-031552>
- [27] Kitayama, S., & Salvador, C. E. (2024). Cultural psychology: Beyond East and West. *Annual Review of Psychology*, 75, 495–526. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-021723-063333>
- [28] Lansford, J. E. (2021). Annual research review: Cross-cultural similarities and differences in parenting. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(4), 466–479. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13539>
- [29] Lansford, J. E. (2025). Theories of parenting and child development in different cultural contexts. *Theory and Society*, 54(5), 851–865. <https://doi.org/10.1007/s11186-025-09639-x>
- [30] Lansford, J. E., Godwin, J., Al-Hassan, S. M., Bacchini, D., Bornstein, M. H., Chang, L., Chen, B., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Malone, P. S., Oburu, P., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Steinberg, L., Tapanya, S., Alampay, L. P., Tirado, L. M. U., & Zelli, A. (2017). Longitudinal associations between parenting and youth adjustment in twelve cultural groups: Cultural normativeness of parenting as a moderator. *Developmental Psychology*, 54(2), 362–377. <https://doi.org/10.1037/dev0000416>
- [31] Li, K., Wang, F., & Pi, Z. (2024). Culture and self-construal in the age of globalization: An empirical inquiry based on multiple approaches. *Frontiers in Psychology*, 15, 1353898. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1353898>
- [32] Lin, G.-X., Mikolajczak, M., Keller, H., Akgun, E., Arikan, G., Aunola, K., Barham, E., Besson, E., Blanchard, M. A., Boujut, E., Brianda, M. E., Brytek-Matera, A., César, F., Chen, B.-B., Dorard, G., dos Santos Elias, L. C., Dunsmuir, S., Egorova, N., Escobar, M. J., . . . Roskam, I. (2023). Parenting culture(s): Ideal-parent beliefs across 37 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 54(1), 4–24. <https://doi.org/10.1177/00220221221123043>
- [33] Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1–101). Wiley.
- [34] Maio, G. R., Haddock, G., & Verplanken, B. (2019). *The psychology of attitudes and attitude change* (3rd ed.). SAGE.
- [35] Markus, H. R., & Kitayama, S. (2010). Cultures and selves: A cycle of mutual constitution. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 420–430. <https://doi.org/10.1177/1745691610375557>
- [36] Matsumoto, D., Juang, L., & Hwang, H. C. (2022). *Culture and psychology* (7th ed.). Cengage Learning.
- [37] Metaferia, B. K., Futo, J., & Takacs, Z. K. (2021). Parents' views on play and the goal of early childhood education in relation to children's home activity and executive functions: A cross-cultural investigation. *Frontiers in Psychology*, 12, 646074. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646074>

- [38] Pinquart, M. (2021). Cultural differences in the association of harsh parenting with internalizing and externalizing symptoms: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 30(12), 2938–2951. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02113-z>
- [39] Pinquart, M., & Nguyen, V. A. (2026). Cultural similarities and differences in the association of parental autonomy support with internalizing and externalizing problems: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 35(5), 1141–1152. <https://doi.org/10.1007/s10826-026-03281-6>
- [40] Quan, J., Bureau, J., Deneault, A., Chong, M. F., Yap, F., Chong, Y. S., & Rifkin-Graboi, A. (2026). The promotion of independence and interdependence in parent–child interactions across two cultures: Associations with maternal socialization goals. *International Journal of Behavioral Development*. <https://doi.org/10.1177/01650254251411182>
- [41] Riemer, H., Shavitt, S., Koo, M., & Markus, H. R. (2014). Preferences don't have to be personal: Expanding attitude theorizing with a cross-cultural perspective. *Psychological Review*, 121(4), 619–648. <https://doi.org/10.1037/a0037666>
- [42] Rothenberg, W. A., Ali, S., Rohner, R. P., Lansford, J. E., Britner, P. A., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Malone, P. S., Oburu, P., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Steinberg, L., Tapanya, S., Tirado, L. M. U., Yotanyamaneewong, S., Alampay, L. P., Al-Hassan, S. M., Bacchini, D., . . . Deater-Deckard, K. (2021). Effects of parental acceptance-rejection on children's internalizing and externalizing behaviors: A longitudinal, multicultural study. *Journal of Child and Family Studies*, 31(1), 29–47. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02072-5>
- [43] Rothenberg, W. A., Lansford, J. E., Bornstein, M. H., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Malone, P. S., Oburu, P., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Steinberg, L., Tapanya, S., Uribe Tirado, L. M., Yotanyamaneewong, S., Alampay, L. P., Al-Hassan, S. M., & Bacchini, D. (2020). Effects of parental warmth and behavioral control on adolescent externalizing and internalizing trajectories across cultures. *Journal of Research on Adolescence*, 30(4), 835–855. <https://doi.org/10.1111/jora.12566>
- [44] Rubilar, J. V., & Richaud, M. C. (2018). Childhood parenting: Main approaches and aspects analyzed from psychology. In C. H. G. Cadena (Ed.), *Research on Hispanic psychology* (pp. 241–276). Nova Science Publishers.
- [45] Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- [46] Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2021). Personal values across cultures. *Annual Review of Psychology*, 73(1), 517–546. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-125100>
- [47] Skinner, E., Johnson, S., & Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting*, 5(2), 175–235. https://doi.org/10.1207/s15327922par0502_3
- [48] Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology*, 15, 19–25. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012>
- [49] Smith, P. B., & Bond, M. H. (2019). Cultures and persons: Characterizing national and other types of cultural difference can also aid our understanding and prediction of individual variability. *Frontiers in Psychology*, 10, 2689. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02689>
- [50] Song, J., Cho, S. I., Trommsdorff, G., Cole, P., Niraula, S., & Mishra, R. (2023). Being sensitive in their own way: Parental ethnotheories of caregiver sensitivity and child emotion regulation across five countries. *Frontiers in Psychology*, 14, 1283748. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1283748>

- [51] Ulferts, H. (2020). Why parenting matters for children in the 21st century. In OECD Education Working Papers. <https://doi.org/10.1787/129a1a59-en>
- [52] Valsiner, J. (2019). Culture & Psychology: 25 constructive years. *Culture & Psychology*, 25(4), 429–469. <https://doi.org/10.1177/1354067X19872358>
- [53] Vélez-Agosto, N. M., Soto-Crespo, J. G., Vizcarrondo-Oppenheimer, M., Vega-Molina, S., & García Coll, C. (2017). Bronfenbrenner's bioecological theory revision: Moving culture from the macro into the micro. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 900–910. <https://doi.org/10.1177/1745691617704397>
- [54] Yang, Y., Song, Q., Doan, S. N., & Wang, Q. (2020). Maternal reactions to children's negative emotions: Relations to children's socio-emotional development among European American and Chinese immigrant children. *Transcultural Psychiatry*, 57(3), 408–420. <https://doi.org/10.1177/1363461520905997>