



Culture et éducation des jeunes enfants

JESSICA BALL, Ph.D.

University of Victoria, CANADA

(Publication sur Internet le 22 décembre 2010)

Thème

Culture

Introduction

La croyance selon laquelle il faut faire preuve de « sensibilité culturelle » en ce qui concerne l'apprentissage et le développement des jeunes enfants est généralisée, et rares sont ceux qui affirmeraient le contraire.¹ Toutefois, sommes-nous réellement prêts à agir en conséquence, au point de faire place aux conceptions qu'ont d'autres cultures de l'apprentissage chez les enfants et des meilleurs moyens de favoriser leur développement? En fait, on constate qu'il y a beaucoup plus de discours théoriques sur la nécessité de tenir compte de la diversité culturelle que de preuves concrètes que nous croyons fermement, comme le soutiennent la plupart des psychologues spécialistes du développement et de nombreux éducateurs, que la culture fait partie intégrante de l'éducation des enfants et du milieu où ceux-ci grandissent et se développent.^{2,3,4,5,6,7} Bon nombre d'éducateurs, de chercheurs et de spécialistes du développement de divers endroits du monde reconnaissent les lacunes géographiques et culturelles des études sur lesquelles s'appuient les théories actuelles du développement de l'enfant, les outils d'évaluation de l'apprentissage et les modèles de programmes actuels. La prise de conscience de ces lacunes n'a cependant pas empêché la prolifération de programmes de marque qui proposent les « meilleures pratiques » fondées sur la science euro-occidentale ou simplement sur le pouvoir persuasif des publicités utilisées dans la commercialisation de formations, de jouets, d'outils et de méthodes d'enseignement.^{8,9} Les outils normalisés, comme l'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (ECERS),¹⁰ qui sert à déterminer si le milieu d'apprentissage dans lequel évoluent les jeunes enfants est approprié, et l'instrument de mesure du développement de la petite enfance (EDI),¹¹ qui permet d'établir si les enfants sont bien prêts à commencer l'école, jouent un rôle de plus en plus important dans l'établissement des priorités des gouvernements et l'élaboration de politiques. Ils sont aussi utilisés pour justifier le transfert à des pays en voie de développement des objectifs et des modèles de programmes d'apprentissage pour jeunes enfants conçus par des pays plus développés.^{12,13} Le côté « pratique », ainsi que la présomption que les théories et recherches sur le développement de l'enfant élaborées dans un contexte euro-occidental sont universelles, ont tendance à servir de prétextes pour justifier l'exportation de nos « pratiques exemplaires ». Il n'est pas rare d'entendre que, là où il n'y a pas d'outils ou de programmes conçus dans la région et facilement accessibles, il n'est pas nécessaire de réinventer la roue s'il en existe déjà qui pourraient être importés. Même s'il existe beaucoup de points communs entre les cultures sur le plan

des objectifs d'apprentissage chez les jeunes enfants, les chercheurs et les éducateurs doivent tout de même tâcher de déterminer les différences entre les cultures en ce qui concerne la trajectoire du développement de l'enfant et les attentes à cet égard.¹⁴

Contexte de la recherche

La notion de « pratiques exemplaires » a peut-être déjà été utile, lorsqu'elle désignait les méthodes d'évaluation des acquis des jeunes enfants ou les modèles de programmes d'apprentissage qui, selon les résultats d'études expérimentales ou quasi-expérimentales, étaient le plus susceptibles, comparativement aux autres méthodes et modèles, de favoriser un certain aspect du développement dans une population donnée d'enfants. Ce n'est toutefois plus le cas. Aujourd'hui, dire qu'une méthode est une « pratique exemplaire » signifie souvent simplement que l'outil d'évaluation ou le modèle de programme est privilégié par un groupe d'intervenants en particulier, comme ses concepteurs par exemple, et qu'un organisme gouvernemental, un conseil consultatif, un bailleur de fonds ou un organisme de financement souhaite en faire la promotion en se fondant sur des considérations intuitives, théoriques ou financières ou sur le fait que la pratique a donné de bons résultats dans un milieu particulier. Quand on qualifie les pratiques de « meilleures » ou d'« exemplaires », on s'appuie trop rarement sur des rapports de recherche, évalués par les pairs, qui découlent d'études comparatives ayant permis de démontrer la validité prédictive d'outils normalisés d'évaluation de l'apprentissage des jeunes enfants ou l'efficacité de programmes auprès de jeunes enfants de diverses cultures.

Questions clés pour la recherche

Quels sont les normes ou les objectifs se rapportant à l'apprentissage et au développement des enfants et quelles sont les valeurs culturelles et les méthodes de socialisation des enfants ou de transmission du savoir sur lesquels reposent la création et le choix du contenu des programmes pour la petite enfance exportés d'un pays (habituellement occidental) vers un autre pays, une autre culture?¹⁵ Et quels sont les enjeux des décisions prises à cet égard?

L'exportation d'outils d'évaluation ou de programmes d'apprentissage destinés aux jeunes enfants qui sont créés dans des pays euro-occidentaux, où la tradition européenne imprègne les façons de concevoir le développement et les normes s'y rattachant, peut avoir pour effet d'interrompre la transmission des connaissances et des pratiques jugées importantes par la culture locale. Cette exportation peut aussi éroder la diversité des opinions, des sources de savoir, des coutumes et du soutien à l'éducation des enfants dans les conditions propres aux pays et aux collectivités visés.^{16,17,18} Le savoir d'une culture et les manières positives d'élever un enfant sont justement le type de ressources que les programmes de développement communautaire proposés par de nombreux organismes non gouvernementaux cherchent à préserver et à mettre à profit afin d'assurer des services de soutien communautaires qui sont adaptés à la culture locale et qui favorisent l'apprentissage et le développement des enfants.¹⁹ Les programmes fondés sur ces richesses locales sont susceptibles de recevoir l'appui et de susciter la participation des parents, des grands-parents et des dirigeants locaux, en plus d'être viables et adaptés aux conditions de la région.⁸

Résultats d'études récentes

Quatre exemples, tirés d'un programme de recherche portant sur les partenariats interculturels dans le développement des enfants et entrepris par l'auteure du présent article,²⁰ illustrent l'utilité de réinventer la roue pour concevoir une démarche adaptée aux conditions et aux buts de la communauté locale en ce qui concerne l'apprentissage des jeunes enfants. Dans une étude fondée sur les observations des parents, des aînés et des intervenants à l'enfance autochtones au sujet de l'évaluation du développement cognitif et de la maturité scolaire, les personnes interrogées ont insisté sur l'importance de développer l'estime de soi comme fondement de l'apprentissage.²¹ En plus d'offrir aux enfants des occasions de renforcer l'acquisition du langage oral et des compétences en lecture et en numératie, le programme devrait, selon les personnes interrogées, mettre l'accent sur l'histoire de la communauté (le lien qui unit les enfants à la terre), la généalogie (les racines familiales) et la participation à la vie culturelle (la préparation aux rôles joués dans les cérémonies et l'utilisation de ressources naturelles à des fins de subsistance). Les participants à l'étude n'étaient pas d'accord avec les définitions et les tests habituels qu'utilisent les écoles publiques pour déterminer la maturité scolaire de l'enfant; à leur avis, les écoles devraient être prêtes à recevoir des enfants qui ont un concept de soi développé et connaissent bien leur identité culturelle, même s'ils ne sont pas habitués aux formes d'enseignement et d'apprentissage privilégiées dans les salles de classe de la culture dominante.

Dans une deuxième étude, qui portait sur le dépistage précoce des difficultés d'apprentissage, les parents et les aînés autochtones ont demandé pourquoi les outils normalisés et diffusés à l'échelle mondiale comme l'Early Development Inventory (instrument de mesure du développement de la petite enfance)²² et les questionnaires de dépistage, tels que le Nipissing District Developmental Screen,²³ n'évaluent pas les forces des jeunes enfants, mais visent seulement à cerner leurs faiblesses.²⁴ L'un des aînés ayant participé à l'étude a fait remarquer qu'on ne demande pas aux enfants s'ils connaissent leur langue maternelle (autochtone) ou s'ils savent se comporter en public dans diverses situations ou à l'occasion de différentes cérémonies. Selon lui, les écoles ne sont pas intéressées à ce que les enfants apprennent les enseignements de leur culture, alors on ne pose pas de question à ce sujet. Dans le cadre de l'étude, le chef d'une communauté des Premières Nations se demandait si les choses avaient vraiment changé depuis la première fois que le gouvernement a mis en place un système d'éducation pour les autochtones, conçu pour « tuer l'indien dans l'enfant ».²⁵

Dans une troisième étude axée sur le rôle des orthophonistes, 49 des 70 spécialistes qui avaient travaillé avec des enfants autochtones de deux ans ou plus ont signalé que les outils d'évaluation normalisés qu'ils utilisaient ne donnaient pas de résultats valides ou d'information utile, et que les pratiques jugées les meilleures en intervention précoce ne leur étaient d'aucune utilité. La grande majorité d'entre eux ont recommandé que soit utilisée avec leur clientèle une approche totalement différente, qui tiendrait compte des conditions et des buts de la communauté en matière d'acquisition du langage chez les jeunes enfants et qui ferait des parents et autres donneurs de soins les principales personnes chargées de soutenir les jeunes enfants dans leur apprentissage.²⁶

Une quatrième étude a révélé que de nombreux parents autochtones et quelques enseignants non autochtones se préoccupaient du fait que les outils normalisés servant à évaluer l'acquisition du langage, le développement de l'élocution et la maturité scolaire pouvaient mener à de mauvaises interprétations quant aux différences observées sur le plan du langage et de l'élocution. Par exemple, les dialectes de l'anglais ou les langues vernaculaires utilisées par les enfants de Premières Nations peuvent être perçues comme des lacunes. De faibles résultats à des tests qu'on assume valides partout dans le monde contribuent sans doute à la hausse du taux alarmant de diagnostics de retard ou de troubles sur le plan intellectuel ou langagier chez les enfants amérindiens.²⁷ Le débat sur la possibilité de concevoir des tests normalisés permettant d'évaluer les acquis dans les langues des Premières Nations et le développement général de l'enfant autochtone se poursuit. La grande diversité que l'on observe chez les enfants, les familles et les communautés de Premières Nations et d'autres peuples autochtones au Canada, où il existe plus de 60 groupes linguistiques et au-delà de 600 nations amérindiennes inscrites ayant chacune leur culture propre, a été soulevée à maintes reprises comme étant un obstacle à la création d'outils qui seraient valides ou pertinents pour plus de quelques groupes à la fois.

Au lieu de recourir aux outils normalisés, il serait sans doute plus utile et approprié d'un point de vue culturel que les éducateurs et les autres praticiens demandent aux membres des communautés culturelles d'expliquer ce qu'ils entendent par développement optimal et normal, de décrire les pratiques qui, à leur avis, favorisent le développement et de définir les indicateurs et les modèles qui permettent d'identifier les écarts par rapport aux attentes générales dans le contexte culturel de l'enfant.²⁸ Ces normes de la communauté relatives au développement peuvent être examinées en comparaison avec celles qui ont été déterminées à la suite de travaux de recherche, et les décisions concernant les objectifs des interventions et des programmes d'apprentissage destinés aux jeunes enfants peuvent être prises en fonction de points de référence culturels et d'autres éléments externes, notamment les droits de l'enfant et le travail qui sera exigé de lui une fois qu'il entrera à l'école.²⁹

Lacunes de la recherche

Des exemples de telles solutions conçues en collaboration et adaptées à la culture viendraient enrichir les connaissances sur la recherche et les pratiques relatives à l'apprentissage des jeunes enfants. Des travaux de recherche sont nécessaires pour élaborer et valider des mesures de l'apprentissage chez les jeunes enfants et des mesures de l'efficacité des programmes qui, tout en se rapportant à la culture du groupe étudié, ne sont pas entièrement idiosyncratiques et ne se fondent pas uniquement sur des études comme les sondages, qui reposent sur l'opinion publique ou l'observation directe de phénomènes difficilement transposables. Au cours de la dernière décennie, l'importance de la recherche réalisée en collaboration a gagné en reconnaissance. Cette façon de faire permet aux chercheurs, aux décideurs politiques et aux concepteurs des programmes de compenser les lacunes découlant de leurs préjugés culturels en travaillant de concert avec des membres compétents de la communauté culturelle concernée à chaque étape du processus d'élaboration d'études sur lesquelles s'appuieront des politiques, des outils et des interventions adaptés à la culture du groupe visé (p. ex., Community Based Research

Canada,³⁰ Community-Campus Partnerships for Health,³¹ Living Knowledge Network,³² Society for Participatory Research in Asia).³³ Au Canada, par exemple, un projet de recherche financé par le gouvernement fédéral a regroupé plus de 20 partenariats entre des communautés et des universités en vue d'examiner, au cours d'une période de cinq ans, l'incidence du milieu sur le développement de l'enfant.³⁴

Conclusion

Le présent article vise à réfréner les élans d'enthousiasme qui poussent à recommander des méthodes uniformes favorisant les comparaisons internationales et à exporter des pratiques prétendument « exemplaires » vers des pays et des contextes culturels qui sont fondamentalement différents de l'endroit où elles ont été conçues. Les interprétations relatives au développement et les plans d'action pour l'apprentissage des jeunes enfants qui tiennent compte des deux cultures et qui sont élaborés en collaboration pourraient empêcher que la culture dominante impose sa vision unique et que se poursuive une assimilation unidirectionnelle, caractéristique du colonialisme.

Implications

Que peut-on faire pour soutenir le développement de l'enfant en préservant et en approfondissant les acquis et les objectifs propres à sa culture? Les gouvernements devraient s'assurer que tous les jeunes enfants dont les parents ou les gardiens demandent du support bénéficient d'occasions d'apprentissage de qualité, sans toutefois que le financement soit rattaché à des objectifs d'apprentissage fixés ou à un programme universel.³⁵ Au Canada, le gouvernement fédéral a investi dans le Programme d'aide préscolaire aux Autochtones, un bel exemple d'un programme ayant pour but de stimuler le développement des enfants sur six plans, dont la culture et la langue parlée à la maison, et misant sur des méthodes et un contenu choisis, conçus et mis en œuvre par chacune des collectivités visées.³⁶

Une collaboration fondée sur un dialogue ouvert permettrait de combiner les connaissances et les outils dérivés de la recherche au savoir et aux méthodes des membres des collectivités concernées pour atteindre les objectifs relatifs au développement des jeunes enfants qui sont fixés par ces collectivités. Il existe de nombreux exemples d'élaboration conjointe des programmes d'éducation des jeunes enfants, dans laquelle la participation des communautés culturelles n'est pas que symbolique.^{37,38,39,40,41} En plus de soutenir l'apprentissage des jeunes enfants et leur préparation à l'école, ces programmes contribuent à préserver l'hétérogénéité culturelle en dépit des forces imposantes et homogénéisantes de la mondialisation.

Les cultures évoluent constamment : au fil du temps, leur évolution se reflète dans les buts fixés pour les jeunes enfants en matière d'apprentissage, les méthodes employées pour les aider à apprendre ainsi que les façons d'évaluer leurs apprentissages. En tant que chercheurs, décideurs politiques et praticiens, nous devons donner la chance aux familles d'autres cultures de se réinventer à leur image et non, sans qu'ils aient le choix, à l'image de l'enfant que propose la culture des anglophones nord-américains de classe moyenne.^{42,43}

RÉFÉRENCES

1. Gonzalez-Mena J, Eyer DW. *Infants, toddlers, and caregivers: A curriculum of respectful, responsive care and education*. 6th ed. New York, NY: McGraw Hill; 2004.
2. Cole M. Culture in development. In: Woodhead M, Faulkner D, Littleton K, eds. *Cultural worlds of early childhood*. London, UK: Open University Press; 1998: 11-33.
3. Goncu A, ed. *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 1999.
4. Greenfield PM, Suzuki LK. Culture and human development: Implications for parenting, education, pediatrics, and mental health. In: Sigel IE, Renniger KA, vol.eds. *Child psychology in practice*. 5th ed. New York, NY: Wiley; 1998. Damon W, general ed. *Handbook of child psychology*; vol. 4.
5. LeVine RA, New RS, eds. *Anthropology and children development: A cross-cultural reader*. New York, NY: Blackwell; 2008.
6. Rogoff B. *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press; 2003.
7. Super CM, Harkness S. The cultural structuring of child development. In: Berry JW, Dasen PR, Saraswathi TS, eds. *Basic processes and human development*. Boston, MA: Allyn and Bacon; 1997: 1-39. *Handbook of cross-cultural psychology*; vol.2.
8. Fler M. Early childhood education as an evolving 'community of practice' or as lived 'social reproduction': Researching the 'taken-for-granted'. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2003;4(1):64-79.
9. Kincheloe JL. Certifying the damage: Mainstream educational psychology and the oppression of children. In: Soto LD, ed. *The politics of early childhood education*. New York, NY: Peter Lang Publishing; 2000: 75-84.
10. Harms T, Clifford RM, Cryer D. *Early childhood environment rating scales*. Carrboro, NC: Child Development Institute; 2005.
11. Janus M, Offord D. Readiness to learn at school. *ISUMA* 2000;1(2):71-75.
12. Goldfeld S, Sayers M, Brinkman S, Silburn S, Oberklaid F. The process and policy challenges of adapting and implementing the Early Development Instrument in Australia. *Early Education and Development* 2009;20(6):978-991.
13. Guhn M, Janus M, Hertzman C. The Early Development Instrument: Translating school readiness assessment into community actions and policy planning. *Early Education and Development* 2007;18(3):369-374.
14. Lubeck S. Is developmentally appropriate practice for everyone? *Childhood Education* 1998;74(5):283-292.
15. Viruru R. *Early childhood education: Postcolonial perspectives from India*. New Delhi, India: Sage; 2001.
16. Stairs AH, Bernhard JK. Considerations for evaluating 'good care' in Canadian Aboriginal early childhood settings. *McGill Journal of Education* 2002;37(3):309-330.
17. Canella GS, Viruru R. *Childhood and postcolonization*. New York, NY: Routledge Falmer; 2004.

18. Soto LD, Swadener BB. Toward liberatory early childhood theory, research and praxis: Decolonizing a field. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2002;3(1):38-66.
19. Nsameng AB. (Mis)understanding ECD in Africa: The force of local and imposed motives. In: Garcia M, Pence A, Evans J, eds. *Africa's future, Africa's challenge: Early childhood care and development in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: The World Bank; 2008.
20. Early Childhood Development Intercultural Partnerships Web site. Available at: <http://www.ecdip.org/>. Accessed August 10, 2010.
21. Ball J, Janyst P. Enacting research ethics in partnerships with Indigenous communities in Canada: "Do it in a good way." *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics* 2008;3(2):33-52.
22. Janus M, Offord DR. Development and psychometric properties of the Early Development Inventory (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science* 2007;39(1):1-22.
23. Nipissing District Developmental Screen. North Bay, ON: Nipissing District Developmental Screen Inc.; 1993.
24. Ball J. Developmental monitoring, screening and assessment of Aboriginal young children: Findings of a community-university research partnership. Paper presented at: The Aboriginal Supported Child Care conference. November 23, 2006. Vancouver, BC.
25. Ball J, LeMare L. You'll never believe what happened"...is always a good way to start": Lessons from community-university partnerships with First Nations. In: Goelman H, Pivik J, Guhn M, eds. *New approaches to research in early child development: Rules, rituals, and realities*. Palgrave Macmillan. In press.
26. Ball J, Lewis M. Aboriginal parents' goals for children's language: What is our role? *IMPrint* 2006;46:11-16.
27. Ball J, Bernhardt BM. First Nations English dialects in Canada: Implications for speech-language pathology. *Clinical Linguistics and Phonetics* 2008;22(8):570-588.
28. McCall RB, Green BL. Beyond the methodological gold standards of behavioral research: Considerations for practice and policy. *Social Policy Report* 2004;18(2):3-19.
29. Ball J, Pence A. *Supporting Indigenous children's development: Community-university partnerships*. Vancouver, BC: UBC Press; 2005.
30. Community Based Research Canada Web site. Available at: <http://www.communityresearchcanada.ca>. Accessed August 10, 2010.
31. Community Campus Partnerships for Health Web site. Available at: <http://www.ccp.hk/>. Accessed August 10, 2010.
32. Living Knowledge: The International Science Shop Network. Available at: <http://www.scienceshops.org>. Accessed August 10, 2010.
33. Society for Participatory Research in Asia (PRIA) Web site. Available at: <http://www.pria.org/en/home>. Accessed August 10, 2010.
34. Goelman H, Pivik J, Guhn M, eds. *New approaches to research in early child development: Rules, rituals, and realities*. Palgrave Macmillan. In press.

35. Fuller B. *Standardized childhood: The political and cultural struggle over early education*. Palo Alto: Stanford University Press; 2007.
36. Ball J. Promoting equity and dignity for Aboriginal children in Canada. *IRPP Choices* 2008;14(7):1-30.
37. May H, Carr M. Empowering children to learn and grow – Te Whariki: The New Zealand early childhood national curriculum. In: Hayden J, ed. *Landscapes in early childhood education: Cross-national perspectives on empowerment – A guide for the new millennium*. New York, NY: Peter Lang; 2000: 153-169.
38. Reeders E. The collaborative construction of knowledge in a traditional context. In: Simpson J, Wigglesworth G, eds. *Children's language and multilingualism: Indigenous language use at home and school*. London, UK: Continuum; 2008.
39. Rinaldi C. Reggio Emilia: The image of the child and the child's environment as a fundamental principle. In: Gandini L, Edwards CP, eds. *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care*. New York, NY: Teachers College Press; 2001: 49-54.
40. Tagataga Inc, Inuit Tapiriit Kanatami (Organization), Summit on Inuit Education. *Inuit early childhood education and care: Present successes, promising directions*. Ottawa, ON: Inuit Tapiriit Kanatami; 2007.
41. Wilson WH, Kamana K. "Mai loko mai O ka 'I'ini: Proceeding from a dream" – the 'aha punana leo connection in Hawaiian language revitalization. In: Hinton L, Hale K, eds. *The green book of language revitalization in practice*. San Diego, CA: Academic Press; 2001: 147-176.
42. Cannella GS. *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York, NY: Peter Lang; 1997.
43. Kessen W. The American child and other cultural inventions. *American Psychologist* 1979;34(10):815-820.

Pour citer ce document :

Ball J. Culture et éducation des jeunes enfants. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec : Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants; 2010:1-9. Disponible sur le site : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/BallFRxp1.pdf>. Page consultée [insérer la date].

Copyright © 2009

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



RÉSEAU STRATÉGIQUE
DE CONNAISSANCES
SUR LE DÉVELOPPEMENT DES

jeunes enfants