



Culture

Mise à jour : Octobre 2012

Table des matières

Synthèse	4
L'influence de la culture sur le développement socioaffectif des jeunes enfants XINYIN CHEN, PH.D., JUIN 2009	8
Culture et développement social KENNETH H. RUBIN, PH.D., MELISSA MENZER, B.A., MAI 2010	15
Culture et apprentissage chez les jeunes enfants ¹ MICHAEL COLE, PH.D., ² PENTTI HAKKARAINEN, PH.D., ³ MILDA BREDIKYTE, PH.D., MARS 2010	24
Culture et éducation des jeunes enfants JESSICA BALL, PH.D., DÉCEMBRE 2010	31
Rapprocher les cultures dans le cadre de l'éducation de la petite enfance ¹ PATRICIA M. GREENFIELD, PH.D., ² CARRIE ROTHSTEIN-FISCH, PH.D., ³ ELISE TRUMBULL, ED.D., ⁴ BLANCA QUIROZ, PH.D., OCTOBRE 2012	40
Culture et politique au cours du développement des jeunes enfants SARA HARKNESS, PH.D., CHARLES M. SUPER, PH.D., AOÛT 2010	46

Synthèse

Est-ce important?

Avec l'arrivée de la mondialisation et le nombre croissant de nations multiculturelles, il est devenu primordial d'étudier le lien qui existe entre le développement des enfants et la culture. Au sens large, la culture fait référence à un groupe qui partage les mêmes attitudes, croyances et pratiques transmises d'une génération à l'autre. Les cultures façonnent les expériences des enfants et le travail interculturel tente d'étudier les processus selon lesquels ces influences surviennent.

Deux cadres de travail distincts ont permis d'étudier le lien qui existe entre le développement des enfants et la culture. Généralement, le cadre étique est le plus souvent utilisé. Il consiste à mesurer un concept, comme la compétence sociale, qui semble pertinent à toutes les cultures. L'impossibilité d'étudier d'autres définitions plus appropriées d'un concept sur le plan culturel représente l'un des risques potentiels liés à ce cadre de travail. Par exemple, le « ren », ou la tolérance, est utilisé pour définir la compétence sociale en Chine et est observé lorsque les enfants se détachent des confrontations afin d'encourager l'adversaire à faire preuve de maîtrise de soi. Bien que ce construit diffère du concept de la compétence sociale dans les pays occidentaux, un cadre étique peut ne pas reconnaître la distinction. Ce cadre de travail peut également perturber la diffusion des connaissances, des pratiques et des traditions locales utilisées pour éduquer les enfants. Cependant, le cadre de travail émique considère la signification d'un concept, d'une pratique et d'un principe donnés pour les membres d'un groupe culturel et constitue une méthode plus impartiale pour comprendre comment la culture influence le développement des enfants.

Les tendances culturelles au sens large ont été catégorisées selon les dimensions de l'individualisme et du collectivisme. L'individualisme fait référence aux idéologies occidentales concernant l'indépendance et la compétitivité, tandis que le collectivisme fait référence aux idéologies du Sud et de l'Est au sujet de l'interdépendance et de l'harmonie de groupe. Bien que ces dimensions coexistent au sein des nations, certaines cultures seraient plus individualistes ou collectivistes que d'autres. Cela permet aux chercheurs de comprendre pourquoi le même comportement ou la même pratique ne veut pas dire la même chose d'une culture à une autre.

Que savons-nous?

La culture influence divers aspects du développement des enfants. Un enfant vivant au sein d'une culture ne comportant pas de système d'éducation officiel apprend en interagissant avec des adultes ou en les observant lorsqu'ils prennent part à des activités pertinentes sur le plan culturel (p. ex., dans la culture paysanne maya traditionnelle, les mères enseignent le tissage à leur fille). La culture joue également un rôle dans le développement socio-affectif en encourageant ou en décourageant certains comportements. Bien que la plupart des connaissances actuelles en matière de développement socio-affectif proviennent d'études effectuées auprès d'enfants d'Amérique du Nord, il existe une variabilité culturelle. Par exemple, les enfants provenant de pays orientaux, comme la Corée, jouent moins à des jeux de simulation que les enfants provenant des pays occidentaux. Lorsque les enfants des cultures orientales prennent part à ce type de jeux, ils imitent souvent un membre de la famille, mais rarement un personnage de contes de fées.

De plus, le tempérament diffère selon les cultures. Les enfants d'âge préscolaire de la Corée et de la Chine sont souvent plus anxieux, introvertis et renfermés, et moins sociables que leurs pairs de l'ouest de l'Europe. Puisqu'un enfant introverti provenant des cultures occidentales est susceptible d'entretenir des relations difficiles avec ses pairs et d'intérioriser ses problèmes (p. ex., solitude et dépression), ces difficultés sont beaucoup moins fréquentes chez les enfants provenant des cultures orientales, bien que de nouvelles recherches démontrent que les enfants de l'Inde et de la Chine urbaine sont tout aussi sujets à ce risque. Ces différences peuvent s'expliquer par la signification liée à ces comportements. Dans les cultures de l'Asie de l'Est, où l'harmonie de groupe est valorisée, un enfant introverti est considéré comme étant compétent socialement, obéissant et poli. En revanche, un enfant introverti provenant des cultures occidentales est considéré comme étant appréhensif et inapte socialement.

Les enfants provenant de cultures axées sur l'interdépendance ont tendance à être moins agressifs et plus prosociaux que les enfants qui proviennent de nations où l'indépendance et la compétitivité sont valorisées. Plus de mères chinoises que de mères européennes ou américaines croient que leur enfant devrait être prosocial afin de se conformer aux normes d'un groupe (p. ex. : être accepté) et préconisent la maîtrise de soi comme pratique éducative. Peu importe la culture, partout dans le monde les enfants prosociaux et non agressifs sont appréciés des autres enfants.

Quand les familles immigrantes passent d'une culture axée sur l'interdépendance à une culture axée sur l'indépendance, les enfants peuvent recevoir des messages de socialisation contradictoires à la maison et à l'école. Le *Bridging Cultures Project* a été conçu pour éliminer ce conflit de valeur interculturel en formant les enseignants de manière à ce qu'ils comprennent les deux cultures et qu'ils établissent un lien entre elles en classe.

De plus, l'amitié n'a pas la même signification d'une culture à l'autre. Dans les pays comme Cuba et la Corée, où l'amitié représente un index de réussite, les enfants d'âge scolaire entretiennent des relations plus étroites avec leurs pairs que les enfants nord-américains. Les enfants provenant des cultures orientales font également preuve de détachement pour résoudre des conflits avec des amis, tandis que chez les Occidentaux, ils préfèrent négocier avec leurs pairs.

Toutes les nations désirent favoriser le développement des enfants, mais les cultures ne priorisent pas toutes les mêmes résultats, comme le démontrent les différentes versions nationales de *Sesame Street*. Bien que l'émission de télévision américaine originale ait été conçue pour promouvoir l'apprentissage de la lecture et des mathématiques, une version adaptée en Irlande du Nord consacre la même portion de son émission aux gestes prosociaux et l'émission *Rechov Sumsum*, d'Israël, met l'accent sur le respect mutuel et la compréhension.

Que peut-on faire?

L'importance de la culture oblige les praticiens et les décideurs à s'informer sur la culture et le développement des enfants. Ce problème est urgent pour les nations hôtes, où combler les besoins d'une population diverse d'enfants immigrants différente sur le plan de l'acculturation (changements découlant de la rencontre des cultures) constitue bien plus qu'un simple problème linguistique. Les familles immigrantes devraient également être informées de la façon dont les différentes idéologies peuvent contribuer aux difficultés qu'éprouve leur enfant avec ses pairs dans le pays hôte. Afin de faciliter le plus possible l'adaptation de ces enfants, des alliances positives pourraient notamment être nouées avec des familles et des collectivités. Déterminer ce qui convient le mieux dans un environnement particulier devrait être validé minutieusement et prendre en considération les besoins d'une collectivité.

Les travailleurs sur le terrain doivent suivre une formation afin d'apprendre à être sensibles aux cultures pour comprendre la signification de la conduite d'un enfant, ce qui leur permettra de déterminer si cette conduite est normale ou problématique. Le *Bridging Cultures Project* vise à

donner une formation aux enseignants du préscolaire et du primaire afin de les conscientiser sur la culture collectiviste ou familiale qu'apportent dans le contexte scolaire les enfants provenant du Mexique ou de l'Amérique centrale. Le perfectionnement professionnel Bridging Cultures permet également aux enseignants de prendre conscience de la valeur individualiste bien enracinée à l'école et des conflits de valeur entre ces deux cultures différentes. Les enseignants qui reçoivent une formation Bridging Cultures ont acquis plusieurs techniques leur permettant d'établir un lien entre le collectivisme familial des immigrants latino-américains et de l'individualisme d'une école américaine.

Dans certains cas, les professionnels ont besoin d'une méthode tout à fait unique qui comporte des buts et des conditions propres aux croyances et aux traditions locales. De plus, ces changements sont susceptibles d'encourager les membres d'une communauté culturelle à prendre part à l'éducation de leurs jeunes enfants. Par exemple, les communautés autochtones canadiennes favorisent un programme d'enseignement officiel qui enseigne aux enfants leur histoire, leurs descendants et leurs rôles culturels. Ils font également valoir que les enfants peuvent apprendre plus facilement grâce à un regain de maîtrise de soi et en mettant l'accent sur les forces plutôt que sur les faiblesses.

La santé mentale et physique peut améliorer l'apprentissage et le développement des jeunes enfants, tout comme la fortification culturelle. Ainsi, les programmes d'intervention s'adressant aux jeunes enfants devraient toujours s'adapter aux cultures et permettre aux familles d'intégrer tranquillement ces services dans leur vie.

L'influence de la culture sur le développement socioaffectif des jeunes enfants

Xinyin Chen, Ph.D.

University of Western Ontario, Canada

Juin 2009

Introduction

Les caractéristiques naturelles individuelles varient considérablement d'un jeune enfant à l'autre, notamment la manière de réagir aux situations difficiles et la capacité de réguler les réactions comportementales et affectives.¹ Ces caractéristiques constituent la base du développement socioaffectif pendant l'enfance et l'adolescence. Les chercheurs ont découvert que les caractéristiques naturelles et le fonctionnement socioaffectif pendant la petite enfance avaient un impact considérable et prolongé sur l'adaptation sociale, scolaire et psychologique. Dans les sociétés occidentales, par exemple, l'émotivité et la sociabilité positives permettent de prédire l'acceptation par les pairs, la réussite scolaire et le bien-être psychologique. En revanche, la défiance et l'agression sont liées au rejet ultérieur par les pairs, aux problèmes scolaires et à d'autres problèmes d'adaptation. Enfin, l'anxiété sociale et l'inhibition des comportements pendant la prime enfance et au début de l'enfance peuvent contribuer aux difficultés avec les pairs et aux problèmes d'adaptation de nature internalisée comme la solitude et la dépression.^{2,3,4}

Sujet

Le développement socioaffectif est probablement affecté par les contextes culturels. Les théoriciens et les chercheurs qui se penchent sur le développement reconnaissent depuis longtemps le rôle global de la culture dans le développement social des enfants au cours des premières années.⁵ La culture peut favoriser ou limiter la manifestation d'aspects particuliers du fonctionnement socioaffectif grâce à des processus de facilitation ou de suppression. De plus, les normes et les valeurs culturelles peuvent guider l'interprétation et l'évaluation des comportements sociaux et donc attribuer des significations aux comportements.⁶ Les résultats de plusieurs études effectuées au cours des vingt dernières années soutiennent ces arguments.

Problèmes

Malgré l'importance de la culture pour le développement humain, les chercheurs ont principalement étudié le fonctionnement socioaffectif chez les enfants occidentaux, particulièrement chez les Nord-Américains. Par conséquent, on en sait peu sur la façon dont les enfants se comportent dans les situations sociales ou sur les résultats qu'ils obtiennent dans les autres sociétés. Notre compréhension des comportements sociaux, des relations et de l'adaptation se limite aux cultures euro-américaines.

Contexte de la recherche

Au cours des vingt dernières années, on s'est de plus en plus intéressé au fonctionnement socioaffectif des enfants dans différentes régions du monde, surtout en Asie, en Europe et en Amérique du Sud. Plusieurs études ont été menées dans diverses sociétés, et les chercheurs ont utilisé des méthodes qualitatives (p. ex., des entrevues, des méthodes ethnographiques, de l'observation) et quantitatives (p. ex., des enquêtes à grande échelle, des questionnaires standardisés). La compréhension de la signification culturelle du fonctionnement socioaffectif représente un grand défi pour les études interculturelles. Les deux stratégies utilisées pour mieux comprendre cette signification culturelle consistent à examiner : 1) le lien entre le fonctionnement socioaffectif, les interactions sociales et les relations; 2) le développement de ce fonctionnement dans la culture (p. ex., les résultats développementaux qu'il entraîne).⁶ Ces stratégies peuvent être utilisées dans les études intra et interculturelles. L'étude du contexte de l'interaction sociale et du modèle de développement du fonctionnement socioaffectif, selon les études intraculturelles, est la première étape vers la compréhension de sa signification et de son importance. Elle fournit une base essentielle permettant de comparer ce fonctionnement chez l'enfant d'une culture à l'autre.

Questions clés pour la recherche

1. Y a-t-il des différences interculturelles dans la manifestation des aspects particuliers du fonctionnement socioaffectif?
2. Y a-t-il des différences interculturelles parmi les antécédents, les événements concomitants et les conséquences des aspects particuliers du fonctionnement socioaffectif?
3. Les processus développementaux et les modèles du fonctionnement socioaffectif sont-ils semblables ou différents selon les cultures?
4. Quelles sont les croyances et les valeurs culturelles associées au fonctionnement

socioaffectif et au développement?

5. Quels sont les processus par lesquels les croyances et les valeurs culturelles affectent le fonctionnement socioaffectif et le développement?

Récents résultats de recherche

Peu importe leur culture, les enfants peuvent manifester des caractéristiques socioaffectives similaires et différentes pendant la petite enfance. Alors que la similitude se manifeste de plusieurs façons, la recherche interculturelle sur les enfants a révélé qu'il existait des modèles distincts du fonctionnement socioaffectif dans différentes sociétés. Par exemple, les trottineurs chinois et coréens manifestent des réactions plus craintives, plus vigilantes et plus anxieuses que les trottineurs australiens, canadiens et italiens lors de situations nouvelles et stressantes.^{7,8} Les jeunes enfants chinois font aussi preuve d'un contrôle ou d'une autorégulation plus résolu et plus internalisés que leurs homologues nord-américains relativement aux tâches supposant le respect de règles et aux tâches différées nécessitant un contrôle du comportement.^{9,10,11} De la même façon, les trottineurs camerounais sont plus maîtres d'eux-mêmes que leurs homologues du Costa Rica, qui le sont plus que les Grecs, comme le montre leur respect des demandes et des interdictions maternelles.¹²

Les différences interculturelles des caractéristiques précoces sont liées aux attentes des parents en matière de socialisation, à leurs attitudes et à leurs façons de faire. Chen et ses collaborateurs⁷ ont découvert que, au Canada, le comportement prudent et réactionnel des enfants était lié à la déception et au rejet des parents alors qu'en Chine, le même comportement était lié à des attitudes d'acceptation chaleureuse des parents. Comparés aux parents euro-américains, les parents chinois et coréens étaient plus susceptibles d'axer l'éducation de leurs enfants sur le contrôle comportemental.⁹ De plus, selon Keller et ses collaborateurs,¹² les mères camerounaises habitant en milieu rural étaient plus susceptibles que les mères costaricaines, qui, à leur tour, étaient plus susceptibles que les mères grecques de classe moyenne, d'avoir un style de relation parent-enfant proximale (contacts physiques, stimulation physique) censé faciliter l'obéissance et la régulation de l'enfant.

Au cours de la petite enfance, les caractéristiques socioaffectives peuvent avoir des répercussions sur le développement des comportements sociaux. Edwards¹³ a découvert que les enfants vivant dans des communautés relativement ouvertes (p. ex., Taira à Okinawa, une des préfectures du sud du Japon, et Orchard Town aux États-Unis) où l'on encourageait les

interactions entre les pairs avaient des résultats significativement plus élevés en matière de participation sociale que les enfants habitant dans des communautés plus « fermées » et plus agricoles (p. ex., Nyansongo au Kenya et Khalapur en Inde). Les chercheurs ont également découvert une interaction sociale plutôt faible chez les enfants chinois et indonésiens comparés à leurs homologues nord-américains.^{14,15}

Les différences interculturelles concernent non seulement la participation sociale globale, mais aussi la qualité de l'interaction sociale. Chez les enfants, l'activité sociodramatique dans le jeu est une forme particulière d'interaction sociale entre pairs qui varie selon les cultures. Les enfants occidentaux ont tendance à adopter plus de comportements sociodramatiques que ceux de nombreuses autres cultures, surtout celles qui sont axées sur le groupe. Farver, Kim et Lee¹⁶ ont découvert que les enfants américains d'origine coréenne d'âge préscolaire jouaient moins à des jeux sociaux et de simulation que les enfants anglo-américains. De plus, lorsque les enfants coréens jouent à des jeux de simulation, ceux-ci sont plus axés sur des activités quotidiennes et familiales et moins sur des thèmes fantastiques (p. ex., des actions ayant rapport avec des personnages provenant de légendes ou de contes de fées qui n'existent pas). Gosso Lima, Morais et Otta¹⁷ ont découvert que les enfants vivant dans les régions rurales du Brésil manifestaient moins de comportements de simulation ou sociodramatiques que ceux qui habitaient en milieu urbain. De plus, les activités sociodramatiques de ces derniers faisaient appel à plus de personnages ou de thèmes fantastiques que celles des enfants vivant en milieu rural. Enfin, les personnages courants dans les jeux de simulation des enfants habitant au bord de la mer étaient des animaux domestiques (des chiens et des chevaux), à cause des contacts fréquents entre ces enfants et les animaux dans la vie de tous les jours, selon Gosso et ses collaborateurs.¹⁷

Dans les sociétés où les familles étendues habitent ensemble suivant un style traditionnel, les enfants ont tendance à manifester plus de comportements prosociaux et coopératifs que ceux qui habitent dans des sociétés dont la situation économique est complexe et dans lesquelles il y a des structures de classe sociale ainsi qu'une division professionnelle du travail.¹³ La socialisation précoce des responsabilités est liée au développement du comportement coopératif prosocial. Les cultures qui accordent de la valeur à la compétitivité et à la poursuite d'objectifs personnels semblent permettre des comportements plus coercitifs et plus agressifs que celles qui sont axées sur l'harmonie du groupe. Les chercheurs ont rapporté que les enfants nord-américains avaient tendance à manifester plus de comportements agressifs et externalisés que leurs homologues de certains pays asiatiques comme la Chine, la Corée, le Japon, la Thaïlande, l'Australie et certaines

nations européennes comme la Suède et les Pays-Bas.^{18,19,20,21}

Lacunes de la recherche

Les études sur la culture et le développement socioaffectif comportent plusieurs lacunes importantes. Premièrement, il y a peu de programmes de recherche longitudinaux interculturels et systématiques. En conséquence, on sait peu de choses à propos des processus développementaux du fonctionnement socioaffectif en contexte culturel. Deuxièmement, la recherche existante repose principalement sur les comparaisons interculturelles. Bien que les résultats soient importants parce qu'ils révèlent les similitudes et les différences culturelles, ils fournissent peu d'information sur les croyances et les valeurs culturelles particulières liées aux émotions, aux comportements sociaux et au développement des enfants. Troisièmement, les chercheurs se sont peu intéressés aux processus intégrant les normes et les valeurs culturelles dans le développement socioaffectif. Chen, Chung et Hsiao²² ont récemment proposé une perspective contextuelle développementale soulignant le rôle des processus d'évaluation sociale et de réponses qui facilitent les liens entre la culture et le développement socioaffectif.

Selon cette perspective, pendant les interactions sociales, les pairs évaluent les caractéristiques individuelles, y réagissent conformément au système de valeurs culturelles de leur société et adoptent des attitudes correspondantes (p. ex., l'acceptation, le rejet) envers les enfants qui manifestent ces caractéristiques. Les évaluations sociales et les réponses dictées par la culture régulent les comportements des enfants et, ultimement, leurs modèles développementaux. La recherche future devra porter sur la façon dont les processus d'interactions entre les pairs transmettent et construisent les cultures et régulent le fonctionnement social et le développement des enfants.

Conclusions

La recherche interculturelle indique que les facteurs culturels interviennent dans pratiquement tous les aspects du fonctionnement socioaffectif des enfants. Les normes et les valeurs culturelles peuvent influencer la manifestation et l'importance de ce fonctionnement. L'impact du contexte culturel sur le développement socioaffectif est susceptible de découler des pratiques de socialisation des parents et, ultérieurement, des interactions avec les pairs. Les recherches futures devraient explorer les processus intégrant les facteurs culturels dans les émotions et les comportements sociaux des enfants ainsi que dans leur développement.

Implications

Les recherches interculturelles nous aident à comprendre le rôle des conditions sociales et culturelles dans le développement de la compétence sociale et des problèmes. Les résultats ont aussi des conséquences en ce qui a trait à l'adoption de politiques adéquates visant les familles et les enfants qui vivent au Canada et dont les origines culturelles sont différentes de celles de la société d'accueil. De plus, l'information sur les différences interculturelles dues aux caractéristiques socioaffectives des enfants et des styles d'interaction aide les professionnels à concevoir des programmes qui tiennent compte de la culture et qui sont pertinents dans la communauté et à l'école pour les enfants d'origine différente qui ont des problèmes sociaux et psychologiques.

Références

1. Rothbart MK, Bates JE. Temperament. In: Damon W, Lerner RM. *Handbook of child psychology*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons; 2006: 99-166. Eisenberg N, ed. *Social, emotional, and personality development*. Vol. 3.
2. Dodge KA, Coie JD, Lynam D. Aggression and antisocial behavior in youth. In: Damon W, Lerner RM. *Handbook of child psychology*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons; 2006: 719-788. Eisenberg N, ed. *Social, emotional, and personality development*. Vol. 3.
3. Coplan RJ, Prakash K, O'Neil K, Armer M. Do you 'want' to play? Distinguishing between conflicted-shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology* 2004;40(2):244-258.
4. Rubin KH, Burgess KB, Coplan RJ. Social withdrawal and shyness. In: Smith PK, Hart CH, eds. *Blackwell handbook of childhood social development*. Malden, MA: Blackwell Publishers; 2002:330-352.
5. Hinde RA. *Individuals, relationships and culture*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 1987.
6. Chen X, French D. Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology* 2008;59:591-616.
7. Chen X, Hastings P, Rubin KH, Chen H, Cen G, Stewart SL. Childrearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. *Developmental Psychology* 1998;34(4):677-686.
8. Rubin KH, Hemphill SA, Chen X, Hastings P, Sanson A, LoCoco A, Zappulla C, Chung O, Park SY, Do HS, Chen H, Sun L, Yoon CH, Cui L. A cross-cultural study of behavioral inhibition in toddlers: East-west-north-south. *International Journal of Behavioral Development* 2006;30(3):219-226.
9. Chen X, Rubin KH, Liu M, Chen H, Wang L, Li D, Gao X, Cen G, Gu H, Li B. Compliance in Chinese and Canadian toddlers. *International Journal of Behavioral Development* 2003;27(5):428-436.
10. Gartstein MA, Gonzalez C, Carranza JA, Ahadi SA, Ye R, Rothbart MK, Yang SW. Studying cross-cultural differences in the development of infant temperament: People's Republic of China, the United States of America, and Spain. *Child Psychiatry & Human Development* 2006;37:145-161.
11. Sabbagh MA, Xu F, Carlson SM, Moses LJ, Lee K. The development of executive functioning and theory of mind: A comparison of Chinese and U.S. preschoolers. *Psychological Science* 2006;17(1):74-81.
12. Keller H, Yovsi R, Borke J, Kartner J, Jensen H, Papaligoura Z. Developmental consequences of early parenting experiences: Self-recognition and self-regulation in three cultural communities. *Child Development* 2004;75(6):1745-1760.
13. Edwards CP. Children's play in cross-cultural perspective: A new look at the Six Culture Study. *Cross-Cultural Research*

2000;34(3):318-338.

14. Chen X, DeSouza A, Chen H, Wang L. Reticent behavior and experiences in peer interactions in Canadian and Chinese children. *Developmental Psychology* 2006;42(4):656-665.
15. Farver JM, Howes C. Cross-cultural differences in social interaction: A comparison of American and Indonesian children. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 1988;19(2):203-315.
16. Farver JM, Kim YK, Lee Y. Cultural differences in Korean- and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors. *Child Development* 1995;66(4):1088-1099.
17. Gosso Y, Lima MD, Morais SE, Otta E. Pretend play of Brazilian children: A window into different cultural worlds. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 2007;38(5):539-558.
18. Bergeron N, Schneider BH. Explaining cross-national differences in peer-directed aggression: A quantitative synthesis. *Aggressive Behavior* 2005;31(2):116-137.
19. Russell A, Hart CH, Robinson CC, Olsen SF. Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the US and Australia, and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development* 2003;27(1):74-86.
20. Weisz JR, Suwanlert S, Chaiyasit W, Weiss B, Walter BR, Anderson WW. Thai and American perspectives on over- and undercontrolled child behavior problems: Exploring the threshold model among parents, teachers, and psychologists. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1988;56(4):601-609.
21. Zahn-Waxler C, Friedman RJ, Cole PM, Mizuta I, Hiruma N. Japanese and United States preschool children's responses to conflict and distress. *Child Development* 1966;67(5):2462-2477.
22. Chen X, Chung J, Hsiao C. Peer interactions, relationships and groups from a cross-cultural perspective. In: Rubin KH, Bukowski W, Laursen B, eds. *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York, NY: Guilford Press; 2008:432-454.

Culture et développement social

Kenneth H. Rubin, Ph.D., Melissa Menzer, B.A.

University of Maryland, États-Unis

Mai 2010

Introduction

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

Sujet et problèmes

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

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

exemple. Cette hypothèse étiologique peut être tout à fait valable, mais il faudrait de toute évidence l'analyser empiriquement. L'étude de la compétence sociale aurait probablement besoin, dans une certaine mesure, d'une conviction étiologique nécessitant une conceptualisation et une analyse propres à chaque culture. Certains aspects de la compétence peuvent être universels et d'autres non.

Contexte de la recherche

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

Questions clés pour la recherche

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

Récents résultats de recherche

Caractéristiques individuelles et interactions

Tempérament. Défini de façon générale, le tempérament est la base biologique de la personnalité.

⁴ Les études effectuées sur les comportements sociaux circonspects, réticents et inhibés en lien

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

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

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

Agression. L'agression physique, verbale et relationnelle ont été définies comme étant des entités distinctes dans de nombreux pays et cultures.^{16,17,18,19,20} De manière générale, l'agression physique est jugée inacceptable par les parents et est associée au *rejet* par les pairs dans la

plupart des pays.^{21,22,16,23,24,25,8,26} Selon les méta-analyses effectuées, les cultures caractérisées par des valeurs collectivistes et confucéennes présentent en général des niveaux d'agression *moins élevés* envers les pairs, indépendamment de leur type, que les cultures occidentales.²⁷

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

Relations avec les pairs : amitiés

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

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

Quelle que soit la culture, les amis passent plus de temps ensemble qu'avec ceux qui ne sont pas leurs amis; il en résulte entre autres qu'ils se disputent plus souvent entre eux qu'avec des pairs qu'ils ne connaissent pas bien ou de simples connaissances.³⁵ Si elles sont bien résolues, les

disputes peuvent influencer de façon positive sur le développement.³⁶ Les disputes se règlent cependant différemment selon les cultures. Des chercheurs ont constaté que la négociation sert souvent à régler les disputes chez les enfants occidentaux alors qu'en Orient, on semble privilégier le désengagement.³⁷

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

Le groupe : acceptation et rejet par les pairs

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

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

Lacunes de la recherche

Comme nous l'avons dit, la conviction selon laquelle une perspective étique est supérieure à une perspective émique pose un problème de taille dans les études interculturelles. À de nombreux égards, cette conviction peut provenir de la croyance corollaire voulant que des mesures créées en Occident puissent être « parachutées », de manière valide et fiable dans différents pays et cultures. Pour démontrer cet argument, nous renvoyons à un concept de compétence sociale propre à la Chine : le *ren*, ou abstention. Le *ren* est un construit qui encourage l'harmonie dans le groupe. Lorsque les jeunes enfants chinois font appel au *ren* en réponse à l'animosité de pairs, ils se désengagent de ces derniers au lieu de se disputer avec eux.⁴⁶ Cette stratégie est différente

de l'évitement centré sur des problèmes, car il ne s'agit pas d'échapper à la situation sociale ou de l'éviter. Au contraire, le *ren* a pour objectif de susciter la retenue et la tolérance chez les pairs fréquentés. Il se peut fort bien que les chercheurs occidentaux fassent abstraction de la convention sociale qu'est le *ren* et, ainsi, qu'ils interprètent ou analysent mal le construit de la compétence sociale dans la culture chinoise. Par conséquent, ils auraient intérêt à examiner les cultures d'intérêt et à collaborer avec les membres de ces cultures en vue de conceptualiser et d'opérationnaliser la définition de la compétence sociale. En même temps, ils devraient voir comment le construit en question peut être défini selon les périodes de développement et comment il évolue à court et à long terme.

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

Conclusion

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

Implications pour les parents, les services et les politiques

Comme la majorité des habitants du monde ne résident pas dans des pays culturellement « occidentalisés », les travaux interculturels sur l'étude du développement social doivent comporter une note de prudence. D'après notre exemple de l'inhibition ou de la réticence sociale, on peut commencer à comprendre que les comportements peuvent prendre la même *forme* quelle que soit la culture, mais que leur *fonction* varie selon la culture. Dans chaque culture, les enfants sont modelés par le milieu physique et social dans lequel ils vivent, par les coutumes et les méthodes

d'éducation que dicte le milieu culturel et par les systèmes de croyances de cette culture. Par conséquent, le « sens » psychologique attribué à un comportement social donné est en grande partie une fonction de la niche écologique dans laquelle il se forme. Somme toute, il serait bon que la communauté internationale des chercheurs spécialistes du développement de l'enfant n'attribue pas à d'autres cultures les théories du développement social normal et anormal qui découlent de leur propre culture.

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

Références

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

9. Rubin KH, Burgess KB, Hastings PD. Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development* 2002;73(2):483-495.
10. King AYC, Bond MH. The Confucian paradigm of man: A sociological view. In: Tseng W, Wu DYH, eds. *Chinese culture and mental health*. Orlando, FL: Academic Press; 1985:29-46.
11. Benenson JF, Markovits H, Roy R, Denko P. Behavioural rules underlying learning to share: Effects of development and context. *International Journal of Behavioral Development* 2003;27(2):116-121.
12. Cheah CSL, Rubin KH. European American and mainland Chinese mothers' socialization beliefs regarding preschoolers' social skills. *Parenting: Science and Practice* 2003;3(1):1-21.
13. Schneider BH, Woodburn S, del Toro MPD, Udvari SJ. Cultural and Gender Differences in the Implications of Competition for Early Adolescent Friendship. *Merrill-Palmer Quarterly* 2005;51(2):163-191.
14. Kim U, Triandis H, Kâgıtçibasi Ç, Choi S, Yoon G, eds. *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 1994.
15. Knight G, Kagan S. Acculturation of prosocial and competitive behaviors among second- and third-generation Mexican-American children. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 1977;8(3):273-284.
16. French D, Jansen E, Pidada S. United States and Indonesian children's and adolescents' reports of relational aggression by disliked peers. *Child Development* 2002;73(4):1143-1150.
17. Lagerspetz K, Björkqvist K, Peltonen T. Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior* 1988;14(6):403-414.
18. Nelson DA, Nelson LJ, Hart CH, Yang C, Jin S. Parenting and Peer-Group Behavior in Cultural Context. In: Chen X, French DC, Schneider BH, eds. *Peer relationships in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press; 2006:213-246.
19. Owens LD. Sticks and stones and sugar and spice: Girls' and boys' aggression in schools. *Australian Journal of Guidance and Counseling* 1996;6:45-55.
20. Tomada G, Schneider BH. Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology* 1997;33(4):601-609.
21. Attili G, Vermigli P, Schneider BH. Peer acceptance and friendship patterns among Italian schoolchildren within a cross-cultural perspective. *International Journal of Behavioral Development* 1997;21(2):277-288.
22. Cillessen AH, Van Ijzendoorn HW, Van Lieshout CF, Hartup WW. Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development* 1992;63(4):893-905.
23. Hart C, Yang C, Nelson L, Robinson CC, Olsen JA, Nelson DA, Porter CL, Jin S, Olsen SF, Wu P. Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behaviour in China, Russia and the United States. *International Journal of Behavioral Development* 2000;24(1):73-81.
24. Hatzichristou C, Hopf D. A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development* 1996;67(3):1085-1102.
25. Kerestes G, Milanovic A. Relations between different types of children's aggressive behavior and sociometric status among peers of the same and opposite gender. *Scandinavian Journal of Psychology* 2006;47(6):477-483.
26. Xu Y, Farver JM, Schwartz D, Chang L. Social networks and aggressive behavior in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development* 2004;28(5):401-410.
27. Bergeron N, Schneider B. Explaining Cross-National Differences in Peer- Directed Aggression: A Quantitative Synthesis. *Aggressive Behavior* 2005;31(5):116-137.
28. Chen X, Rubin KH, Li B, Li D. Adolescent outcomes of social functioning in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development* 1999;23(1):199-223.

29. Krappmann L. Amicitia, drujba, shin-yu, philia, Freundschaft, friendship: On the cultural diversity of a human relationship. In: Bukowski WM, Newcomb AF, Hartup WW, eds. *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:19-40.
30. Gaskins S. The cultural organization of Yucatec Mayan children's social interactions. In: Chen X, French DC, Schneider BH, eds. *Peer relationships in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press; 2006:283-309.
31. Parker JG, Gottman JM. Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In: Bernt TJ, Ladd WG, eds. *Peer relationships in child development*. Oxford England: John Wiley & Sons; 1989:95-131.
32. Triandis H, Bontempo R, Villareal MJ, Asai M, Lucca N. Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology* 1988;54(2):323-338.
33. French DC, Lee O, Pidada S. Friendships of Indonesian, South Korean, and U.S. Youth: Exclusivity, Intimacy, Enhancement of Worth, and Conflict. In: Chen X, French DC, Schneider BH, eds. *Peer relationships in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press; 2006:379-402.
34. González YS, Moreno DS, Schneider BH. Friendship Expectations of Early Adolescents in Cuba and Canada. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 2004;35(4):436-445.
35. Newcomb AF, Bagwell CL. Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin* 1995;117(2):306-347.
36. Hartup WW, Laursen B. Conflict and context in peer relations. In: Hart C, ed. *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. Albany, NY: State University of New York Press; 1993:44-84.
37. French DC, Pidada S, Denoma J, McDonald K, Lawton A. Reported Peer Conflicts of Children in the United States and Indonesia. *Social Development* 2005;14(3):458-472.
38. Howes C, Wu F. Peer interactions and friendships in an ethnically diverse school setting. *Child Development* 1990;61(2):537-541.
39. Kao G, Joyner K. Do Race and Ethnicity Matter among Friends? Activities among Interracial, Interethnic, and Intraethnic Adolescent Friends. *Sociological Quarterly* 2004;45(3):557-573.
40. Casiglia A, LoCoco A, Zappulla C. Aspects of social reputation and peer relationships in Italian children: A cross-cultural perspective. *Developmental Psychology* 1998;34(4):723-730.
41. Chang L. Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development* 2003;74(2):535-548.
42. Chen X, Liu M, Rubin KH, Cen G, Gao X, Li D. Sociability and prosocial orientation as predictors of youth adjustment: A seven-year longitudinal study in a Chinese sample. *International Journal of Behavioral Development* 2002;26(2):128-136.
43. Rubin KH, Chen X, Hymel S. Socioemotional characteristics of withdrawn and aggressive children. *Merrill-Palmer Quarterly* 1993;39(4):518-534.
44. Schaughency E, Vannatta K, Langhinrichsen J, Lally C, Seeley J. Correlates of sociometric status in school children in Buenos Aires. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1992;20(3):317-326.
45. Chen X, Cen G, Li D, He Y. Social Functioning and Adjustment in Chinese Children: The Imprint of Historical Time. *Child Development* 2005;76(1):182-195.
46. Xu Y, Farver JM, Chang L, Yu L, Zhang Z. Culture, Family Contexts, and Children's Coping Strategies in Peer Interactions. In: Chen X, French DC, Schneider BH, eds. *Peer relationships in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press; 2006:264-280.
47. Chen X, Tse, HC. Social functioning and adjustment in Canadian-born children with Chinese and European backgrounds. *Developmental Psychology* 2008;44(4):1184-1189.

Culture et apprentissage chez les jeunes enfants

¹Michael Cole, Ph.D., ²Pentti Hakkarainen, Ph.D., ²Milda Bredikyte, Ph.D.

¹University of California, États-Unis, ²University of Oulu, Finlande

Mars 2010

Introduction

De la naissance à cinq ans, les enfants vivent d'importantes transformations sur le plan de la taille, de l'organisation biologique, des capacités comportementales et de l'organisation sociale de l'expérience, ce qui complique grandement la compréhension du lien entre la culture et les processus d'apprentissage des jeunes enfants.

Pour examiner ce thème complexe, il nous faut définir de façon provisoire les termes clés que nous employons. Nous avons retenu les définitions suivantes.

La *culture* correspond aux connaissances, aux outils et aux attitudes accumulés au fil des générations qui imprègnent le milieu immédiat de l'enfant, y compris les « pratiques » culturelles des membres de la famille nucléaire et des proches. Ces membres enculturés de la société sont eux-mêmes soumis à diverses influences émanant à la fois du milieu naturel et de la collectivité alors qu'ils remplissent leur rôle, qui peut être de s'occuper d'autres personnes et de gagner leur vie, par exemple.

L'*apprentissage* est vu comme la modification relativement durable du comportement ou de la compréhension résultant de l'expérience de l'enfant.

Le *développement* se traduit par des changements qualitatifs dans l'organisation fonctionnelle interne du cerveau, du corps et du comportement de l'enfant ainsi que par des modifications dans la relation entre l'enfant et l'organisation de ses expériences socioculturelles.

Sujet

La culture joue un rôle capital dans la façon dont les enfants interprètent le monde. Une différence déterminante entre la manière d'apprendre des enfants et tout système technique intelligent est que les systèmes techniques peuvent reconnaître et organiser l'information, mais n'arrivent pas à en saisir le sens. L'élaboration du sens et l'adoption des outils culturels

appropriés (symboles, significations, scénarios, objectifs, etc.) de l'activité humaine sont des défis fondamentaux de l'apprentissage chez les jeunes enfants.

Problèmes

1. En quoi l'enculturation et l'individuation sont-elles liées à l'apprentissage chez les jeunes enfants? Chaque contexte culturel a des tendances unificatrices, mais chaque personne est unique. Dans chaque culture, quels sont les créneaux d'apprentissage communs et quels sont ceux qui sont particuliers à chaque individu?
2. Quelle est l'unité d'apprentissage? L'observation des premiers stades du développement chez l'humain révèle que l'enfant dépend des adultes et qu'à l'inverse, le nourrisson exerce une influence sur eux. Les dyades mère-enfant forment des unités importantes. Comment les dyades sont-elles remplacées en tant qu'unité d'apprentissage?
3. Comment le rôle de la culture dans l'apprentissage change-t-il au cours de la petite enfance?¹

Contexte de la recherche

L'étude de l'apprentissage médiatisé par la culture doit prendre en compte un contexte culturel qui ne peut être reproduit en laboratoire. Les « expériences en milieu naturel » sont souvent utilisées dans les recherches qui comportent des études de suivi au sein d'une même culture ou qui recueillent des données comparatives sur diverses cultures. Michael Cole^{2,3} a conçu une forme d'activité spéciale appelée l'environnement « Fifth Dimension » (la cinquième dimension), une sous-culture viable qui vise à favoriser l'apprentissage. Les principes qui y sont mis de l'avant servent à étudier l'apprentissage culturel en situation de jeu.^{4,5}

Questions clés pour la recherche

- Quelles formes d'organisation du milieu favorisent chez les enfants l'apprentissage de leur patrimoine culturel?
- Comment les diverses traditions culturelles façonnent-elles l'apprentissage chez les enfants?
- Comment les différents modes d'apprentissage sont-ils liés dans divers contextes culturels?
- Y a-t-il des progrès qualitatifs soudains dans la petite enfance lorsque des changements sont apportés aux modes d'apprentissage privilégiés par la culture?

Résultats d'études récentes

Caractéristiques universelles de la culture

Il est nécessaire de se rappeler qu'en bas âge, les enfants n'arrivent pas à saisir consciemment ou à analyser le sens du monde qui les entoure. La compréhension du sens découle du contact physique avec les objets et est constamment liée à l'action.⁶ Néanmoins, dès la naissance ou peu après, les enfants sont extrêmement sensibles aux contingences présentées par toutes sortes d'événements qui se produisent dans leur milieu. Il peut s'agir de reconnaître les séquences habituelles d'activités, les réactions variées des personnes de leur entourage ou les liens entre les phonèmes de la langue qu'ils entendent et qui formeront les bases de la grammaire de leur langue maternelle.⁷ À la naissance, les enfants connaissent déjà la « mélodie » caractéristique de leur langue maternelle, comme le démontre l'attention particulière qu'ils prêtent aux vocalisations émis dans cette langue.⁸

Dès la naissance, les enfants apprennent divers concepts universels dans des « domaines privilégiés » tels que l'arithmétique, la physique et la psychologie; ces concepts sont d'abord présents sous forme « rudimentaire » puis ils sont enrichis par le contexte local au moyen d'apprentissages médiatisés par la culture.³ Par exemple, les nourrissons semblent reconnaître des concepts physiques fondamentaux associés à des phénomènes comme la gravité (ils sont étonnés si un objet semble traverser un corps solide) et des concepts mathématiques comme $1+1 = 2$ (ils sont surpris si on cache deux objets derrière un écran et qu'il n'en reste qu'un lorsqu'on retire l'écran) et ils sont capables de faire la distinction entre la causalité intentionnelle et la causalité mécanique, concepts sur lesquels s'appuie l'apprentissage de la distinction entre les objets animés et inanimés.

Les enfants commencent aussi à créer leur propre « culture » vers neuf mois et, avant d'atteindre l'âge de cinq ans, leurs besoins changent radicalement en ce qui concerne la coopération des adultes et des pairs ainsi que l'organisation de celle-ci.^{9,10,11} Au début de leur développement, les enfants sont incapables de gérer l'organisation sociale de leurs interactions, mais à mesure que le temps passe, les groupes d'enfants arrivent à faire preuve d'une plus grande autonomie.

Contraintes culturelles

Bon nombre de psychologues estiment que les enfants issus de groupes culturels différents apprennent un « style cognitif » de base, concept défini par les diverses écoles de pensée en des

termes qui diffèrent quelque peu, mais se recourent. Dans l'un de ces styles cognitifs, l'attention semble se fixer d'abord sur le contexte dans lequel surviennent les événements, puis sur les objets qui sont associés à ces événements; une conception semblable s'applique aux cultures qui favorisent l'individualisme ou le collectivisme.¹² Des études ont montré, par exemple, que les mères japonaises à qui on a demandé d'inciter leur nourrisson de cinq mois à interagir avec un objet commencent toujours par attirer le bébé à elles avant de leur présenter l'objet, tandis que les mères américaines présentent l'objet à leur petit avant de le tourner vers elles. À cinq mois, il n'y a aucune différence observable dans le comportement des bébés, mais plusieurs mois plus tard, ces derniers adoptent la façon de faire propre à leur culture, qui a été renforcée par des interactions répétées avec leurs parents dans une vaste gamme de situations courantes.¹³

Pratiques culturelles

Diverses formes de jeux (jeux axés sur un ou des objets, jeux symboliques, jeux de rôle) créent des milieux culturels différents d'apprentissage. Il existe cependant de grandes différences culturelles en ce qui concerne la mesure dans laquelle les adultes encouragent des formes de jeux particulières pendant la petite enfance.¹⁴ Dans les sociétés où le jeu est considéré comme une pratique culturelle importante à cet âge, Poddiakov¹⁵ a mis en évidence la façon dont les enfants procèdent à des expériences sociales avec d'autres personnes dans le jeu et pendant les activités de la vie courante. Vygotsky¹⁶ et d'autres chercheurs qui se sont intéressés au jeu^{17,18,19} ont souligné l'importance de la réciprocité et du dépassement de la réalité actuelle par la création d'autres mondes (imaginaires) dans le jeu. Vygotsky a affirmé que le fait de déformer la réalité dans le jeu a pour effet paradoxal de renforcer les apprentissages dans la vie réelle en modifiant la compréhension que les enfants ont de la relation entre les objets et leur signification.

Greenfield et ses collaborateurs ont documenté une méthode d'apprentissage chez de jeunes paysannes mayas à qui on montrait à tisser, selon laquelle les mères organisaient l'instruction de façon à ce que chaque fille prenne part à toutes les tâches dès ses premières années et jusqu'à la période intermédiaire de l'enfance et même après.²⁰ Les apprentissages se faisaient avec très peu d'interactions verbales. Dans le même ordre d'idées, Barbara Rogoff et ses collègues ont montré que les enfants de sociétés peu ou pas scolarisées apprennent grâce à un processus d'observation attentive.²¹

Lacunes de la recherche

Des questions pragmatiques et des contraintes culturelles influent sur les décisions concernant les problèmes considérés comme importants dans l'étude de la culture et de l'apprentissage au cours de la petite enfance. Par exemple, une étude récente des effets de l'expression dramatique sur l'apprentissage du langage a fait ressortir qu'en cette époque où une grande importance est accordée à l'imputabilité et les tests à grands enjeux, les enseignants et les administrateurs ont besoin de preuves tangibles que les cours d'art dramatique comportent des bienfaits, et seules des études de haute qualité peuvent fournir ce type de données probantes.²² De ce point de vue, la variation culturelle n'est pas un critère de « haute qualité ». Toutefois, la recherche qui isole uniquement les variables causales ne tient pas compte du caractère fondamentalement expérientiel de l'apprentissage et ne permet pas de combiner les résultats d'études réalisées dans différents domaines (p. ex., cognitif, affectif et psychomoteur). L'étude de la culture et de l'apprentissage pendant la petite enfance au moyen d'une méthode qui considère toutes les facettes de l'enfant constitue un défi constant.

Conclusions

L'étude de la culture et de l'apprentissage chez les jeunes enfants requiert l'examen de l'interaction entre des facteurs biologiques et culturels. L'élaboration active de sous-cultures ayant pour but de favoriser et d'améliorer l'apprentissage est une méthode prometteuse employée actuellement, même si les spécialistes ne s'entendent pas sur la composition de ces sous-cultures. Par exemple, le jeu n'a retrouvé que récemment ses lettres de noblesse en tant que forme légitime d'activité d'apprentissage.^{23,24,25}

Le simple fait d'être exposé au contenu à apprendre grâce à diverses pratiques culturelles revêt une grande importance. Des études dans différents domaines montrent systématiquement que lorsqu'on demande aux enfants d'intégrer des notions ou de résoudre des problèmes fondés sur du matériel qui leur est familier ou qui leur semble logique d'un point de vue « humain²⁶ », ils apprennent plus rapidement.

Ces relations entre culture et apprentissage ne disparaissent pas avec le passage du temps au cours de l'enfance, puis à l'adolescence; elles prennent au contraire davantage d'importance. Par conséquent, ceux qui souhaitent utiliser l'influence de la culture pour promouvoir l'apprentissage devraient considérer l'enrichissement de celle-ci comme tout aussi fondamental que la santé et le bien-être physique des enfants, étant donné que tous ces éléments jouent un rôle de premier plan pendant cette période de changements très rapides du développement.

Implications

Une mauvaise compréhension de l'aspect culturel de l'apprentissage chez les jeunes enfants a eu pour effet de créer une situation où des formes efficaces d'apprentissage et de découverte du sens qui se présentent lors du jeu sont éliminées de la vie des enfants. Lorsque l'apprentissage est défini en termes de compréhension analytique, les sous-cultures et les formes de jeux propres aux enfants ne sont pas prises en compte. Cette façon de concevoir l'apprentissage peut avoir pour conséquence négative de diminuer son effet sur le développement de l'enfant.^{27,28}

Références

1. Vygotsky LS. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cole M, John-Steiner V, Schribner S, Souberman E, eds. Cambridge, UK: Harvard University Press; 1978.
2. Cole M. *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press; 1996.
3. Cole M, the Distributed Literacy Consortium. *The fifth dimension*. New York, NY: Russel Sage; 2006.
4. Bredikyte M. Play as an educational tool in early childhood. *Every Child* 2008;14(3):10-11.
5. Hakkarainen P. Narrative learning in the fifth dimension. *Outlines* 2004;1:5-20.
6. Johnson M. *The meaning of the body. Aesthetics of human understanding*. Chicago, IL: The University of Chicago Press; 2007.
7. Jusczyk PW. How infants adapt speech-processing capacities to native language structure. *Current Directions in Psychological Science* 2002;11(1):15-18.
8. Kuhl PK. A new view of language acquisition. In: Luria H, Seymour DM, Smoke T, eds. *Language and linguistics in context: Readings and applications for teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2006:29-42.
9. Lisina MI. *Rebenok, vzroslye, sverstniki* [Child, adults, peers: patterns of communication]. Judelson K, trans. Moscow, Russia: Progress Publishers; 1985.
10. Lobok AM. *Antropologija mifa* [The anthropology of myth]. Yekaterinburg, Russia: Bank Kul'turnoi Informatsii; 1997.
11. Trevarthen C, Aitken KJ. Infant intersubjectivity: research, theory and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2001;42(1):3-48.
12. Kitayama S, Cohen D, eds. *Handbook of cultural psychology*. New York, NY: Guilford Press; 2007.
13. Bornstein MH, Tal J, Tamis-LeMonda CS. Parenting in cross-cultural perspective: The United States, France, and Japan. In: Bornstein MH, ed. *Cultural approaches to parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991:69-90.
14. Göncü A, Gaskins S, eds. *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007.
15. Podd'iakov NN. *Osobennosti psikhicheskogo razvitiia detei doshkol'nogo vozrasta* [Specific characteristics of psychological development of preschool children] Moscow, Russia: Pedagogika; 1996.
16. Vygotsky LS. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology* 2004;42(1):7-97.
17. Fein G. Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development* 1981;52(4):1095-1118.
18. Garvey C. *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1977.
19. Sutton-Smith B. *The Ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1977.

20. Greenfield P. *Weaving generations together: Evolving creativity in the Maya of Chiapas*. Santa Fe: School of American Research Press; 2004.
21. Mejía-Arauz R, Rogoff B, Paradise R. Cultural variation in children's observation during a demonstration. *International Journal of Behavioral Development* 2005;29(4):282-291.
22. Mages WK. Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in empirical literature. *Review of Educational Research* 2008;78(1):124-152.
23. Singer D, Golinkoff R, Hirsh-Pasek K, eds. *Play = learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press; 2006.
24. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Berk LE, Singer D. *Mandate for playful learning in preschool. Presenting the evidence*. New York, NY: Oxford University Press; 2009.
25. Hakkarainen P. Learning and development in play. In: Einarsdottir J, Wagner J, eds. *Nordic childhoods and early education: philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich, CT: IAP-Information Age Pub; 2006:183-222.
26. Donaldson M. *Human minds: an exploration*. London, UK: Penguin; 1993.
27. Hakkarainen P, Bredikyte M. The zone of proximal development in play and learning. *Cultural - historical Psychology* 2008;4:2-11.
28. Zuckerman G. Child-adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology* 2007;45(3):38-64.

Culture et éducation des jeunes enfants

Jessica Ball, Ph.D.

University of Victoria, Canada

Décembre 2010

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. Nsamenang 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.ccph.info/>. 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.

Rapprocher les cultures dans le cadre de l'éducation de la petite enfance

¹Patricia M. Greenfield, Ph.D., ²Carrie Rothstein-Fisch, Ph.D., ³Elise Trumbull, Ed.D., ⁴ Blanca Quiroz, Ph.D.

¹FPR-UCLA Center for Culture, Brain, and Development, University of California, États-Unis,

²California State University, États-Unis, ³Educational Consultant, États-Unis,

⁴Southwest Educational Development Laboratory, États-Unis

Octobre 2012

Introduction

Dans cet article, nous décrivons la pertinence des systèmes de valeurs que sont l'individualisme et le collectivisme. L'articulation de ces deux systèmes de valeurs a donné lieu à une recherche qui montre que la culture d'origine des enfants collectivistes s'oppose souvent à la culture individualiste des écoles aux États-Unis.^{1,2} Les fondements de ce conflit de valeurs interculturel reposent sur la pauvreté et le manque de possibilités de s'instruire auxquels font face les nouveaux parents immigrants du Mexique et de l'Amérique centrale, un environnement sociodémographique où le collectivisme est fonctionnel.³ En raison de ce conflit entre le collectivisme dans le milieu de vie et l'individualisme à l'école, cette situation génère le besoin d'une intervention pédagogique. Le Bridging Cultures Project^{mc} fait partie de ce type d'intervention. Le projet a été conçu dans le but de régler le conflit de valeurs interculturel qui afflige la plupart des familles immigrantes du Mexique et de l'Amérique centrale quand elles envoient leurs enfants à l'école aux États-Unis. Le projet peut également s'adresser à d'autres cultures minoritaires dont les racines culturelles sont familiales et collectivistes.

Contexte de la recherche : intégrer les deux types de développement à l'éducation

La recherche empirique documente le conflit de valeurs interculturel entre le développement plus collectiviste des familles immigrantes latino-américaines et le développement individualiste tenu pour acquis dans les écoles.^{1,2} Ces différences en matière de valeurs culturelles se regroupent en cinq grands thèmes. Dans chaque cas, l'enseignant présente l'importance relativement plus grande du premier élément dans la dichotomie, tandis que le parent immigrant latino-américain fait état de l'importance du deuxième élément : 1) réalisations individuelles par rapport aux

réalisations familiales, 2) louanges par rapport aux critiques, 3) aptitudes cognitives par rapport aux aptitudes sociales, 4) expression orale par rapport à la communication respectueuse avec l'autorité, et 5) le rôle du parent dans l'enseignement par rapport à la socialisation de l'enfant.

Question clé pour la recherche

Selon des observations ethnographiques et d'autres études,^{1,2} quatre chercheuses (Patricia M. Greenfield, Blanca Quiroz, Carrie Rothstein-Fisch et Elise Trumbull) ont posé la question suivante : quelles répercussions la connaissance des cultures individualiste et collectiviste pourrait-elle avoir sur l'habileté de l'enseignant à travailler avec des élèves et des familles collectivistes?

Notre recherche pour le Bridging Cultures Project^{mc} reposait sur les familles immigrantes latino-américaines et leur expérience à l'école. Ainsi, nous avons recruté sept enseignants bilingues (espagnol et anglais) au primaire, desservant de nombreux élèves immigrants latino-américains de la grande région de Los Angeles.⁴ Quatre enseignants étaient latino-américains et trois étaient américano-européens, dont six femmes et un homme, et tous les niveaux scolaires étaient représentés, de la maternelle à la cinquième année. Dans le cadre d'un test préliminaire, les réponses des enseignants à des scénarios maison-école ont révélé qu'ils étaient très individualistes dans leur façon de régler les problèmes (86 % individualistes). Après trois ateliers, nous avons réalisé un autre test qui a révélé que les enseignants adoptaient une attitude plus équilibrée (57 % collectivistes, 21 % individualistes et 21 % autant individualistes que collectivistes). Nous avons ensuite effectué des observations en classe, des entrevues et des rencontres bimensuelles afin de documenter la façon dont les enseignants élaboraient, mettaient en place et évaluaient de nouvelles stratégies pour leurs élèves collectivistes.

Comment le Bridging Cultures Project^{mc} a-t-il modifié les pratiques en classe et les relations maison-école?

Les expériences qu'ont effectuées les enseignants dans leurs propres classes et écoles ont montré que la structure de l'individualisme et du collectivisme est plus génératrice que nous ne l'aurions jamais imaginé, entraînant un grand nombre d'innovations visant à appuyer l'apprentissage des élèves. Nous avons retrouvé ailleurs plusieurs de ces pratiques en classe.^{5,6,7} Aux fins de cet article, nous avons porté une attention particulière à certaines innovations, notamment les relations avec les parents, les arts du langage et la gestion de classe.

Pratiques modifiées pour les familles

Les enseignants du Bridging Cultures Project^{mc} ont presque immédiatement modifié la façon dont ils communiquaient avec les familles et comment ils les aidaient.⁸ Un d'entre eux a préféré donner des rencontres auprès de petits groupes de parents plutôt que d'offrir les rencontres individuelles habituelles, un changement qui a donné lieu à une nouvelle dynamique parent-enseignant ainsi que la possibilité pour les parents de parler en tant que groupe plutôt qu'individuellement. Après une heure, les parents pouvaient s'inscrire à une rencontre privée ou poser quelques questions en privé.^{9 (p. 69)} En raison du succès de cette enseignante, son directeur lui a demandé d'organiser un atelier à son école afin d'encourager les autres enseignants à essayer les rencontres de groupe. D'autres enseignants du Bridging Cultures Project^{mc} ont commencé rapidement à faire de même.

Une autre enseignante a tenté d'accroître le nombre de parents bénévoles. Bien que l'enseignante soit latino-américaine et que sa langue maternelle soit l'espagnol, elle a souligné ce qui suit : « Autant les parents que moi avons du mal à communiquer pour obtenir de l'aide. La plupart des parents étaient peu instruits et ils ne savaient probablement pas qu'ils pourraient venir en classe; seuls quelques-uns d'entre eux sont allés à l'école primaire ou secondaire. J'ai dû effectuer ma propre recherche ethnographique officieuse sur les familles de mes élèves, ce qui m'a permis de commencer à établir des relations avec les parents... Bien qu'à peu près cinq parents se portaient bénévoles chaque semaine, je n'étais pas entièrement satisfaite. Plusieurs parents restaient en classe, mais ils n'étaient pas à l'aise [de m'interrompre] pendant que j'enseignais afin de savoir quoi faire... »⁵

Afin d'aider les parents, l'enseignante a rédigé un carnet incluant un paragraphe d'introduction décrivant pourquoi l'aide des parents serait si utile dans la classe. Elle a également décrit différentes façons dont les parents pourraient aider en classe, de la préparation du matériel à l'aide à la lecture. De plus, elle a indiqué que les jeunes frères et sœurs étaient les bienvenus dans la classe et que leur présence pourrait en fait faciliter leur transition à l'école plus tard. Finalement, l'enseignante a plus que doublé le nombre de bénévoles, qui est passé de 5 à 12, dont 10 parents qui ont offert plus de 100 heures de bénévolat pendant l'année scolaire.⁸

Le savoir culturel facilite l'apprentissage des arts du langage

Les enseignants du Bridging Cultures Project^{mc} ont également réussi à promouvoir le

développement langagier, une réalisation très importante, car plusieurs de leurs élèves apprennent l'anglais. De nombreuses récitations en chœur ont permis aux élèves de pratiquer leurs nouvelles aptitudes en anglais sans avoir peur de commettre des erreurs, car leur voix se mêlait à celle des membres du groupe.⁶ Dans d'autres cas, les enfants qui avaient généralement très peur de parler devant la classe ou qui ne voulaient pas être isolés du groupe faisaient partie de groupes qui devaient parler devant la classe où chaque membre décrivait à tour de rôle un objet qu'il avait rapporté de la maison. Ainsi, apprendre à « parler », un objectif individualiste de l'école, a pris forme grâce au fait que l'enseignant savait que le soutien de groupe initial aiderait les élèves à atteindre cet objectif.

Gestion de la classe

La gestion de la classe, comme les règles en classe, les élèves responsables et les récompenses, semble avoir entraîné plusieurs problèmes importants.⁸ Les aspects physiques de la classe et la façon dont elle était aménagée ont également commencé à tenir compte du point de vue collectiviste des classes du Bridging Cultures Project^{mc}. Pour les premières années du primaire, les élèves étaient assis très près les uns des autres sur le tapis et non sur des tapis carrés individuels comme c'est souvent le cas selon les pratiques en classe. Les enfants touchaient aux cheveux ou aux souliers des autres enfants sans jamais déranger, comme ils l'auraient probablement fait à la maison avec leurs frères et sœurs ou leurs cousins. Comme les enseignants avaient alors compris que cette pratique est naturelle et qu'elle ne dérange pas, ils n'ont plus eu à écourter les leçons pour dire « gardez vos mains sur vous ». Ils laissaient les enfants agir naturellement, ce qui leur a permis d'être plus confortables et concentrés, plutôt que misérables et confus, en raison d'une règle contraire à leur propre nature.⁶

Il est essentiel de souligner que toutes les innovations des enseignants étaient de leur propre chef. Encouragés par leur nouvelle compréhension des différences entre les perspectives de valeurs individualiste et collectiviste, les enseignants modifiaient leurs pratiques en classe afin de régler les problèmes au fur et à mesure qu'ils survenaient.

Conclusion

Il n'existe pas de pourcentage recommandé d'individualisme ou de collectivisme pour une classe en particulier, bien que la plupart des innovations des classes du Bridging Cultures Project^{mc} ont, naturellement, rendu les classes uniformément individualistes plus collectivistes. Toutefois, il faut

également souligner que les enseignants du Bridging Cultures Project^{mc} n'ont pas rejeté l'individualisme. Dès le début, ils savaient qu'en fin de compte, leurs élèves devraient apprendre comment réussir dans un monde individualiste, probablement en commençant avec leur prochaine classe. Pour eux, le pont vers l'individualisme était aussi important que l'introduction de pratiques plus collectivistes.

Nous désirons souligner que le Bridging Cultures Project^{mc} n'est pas normatif. Nous offrons le paradigme, puis les enseignants l'utilisent pour développer leurs propres idées, lesquelles varient considérablement d'un enseignant à l'autre, mais également d'une année à l'autre et d'une école à l'autre.

Les résultats du Bridging Cultures Project^{mc} permettent d'être optimistes à propos de changements potentiels à apporter à l'éducation. N'oubliez pas qu'il est plutôt rare que de courts efforts de perfectionnement professionnel aient des répercussions à long terme documentées sur les pratiques d'enseignement au-delà de la formation en soi. En revanche, nous avons documenté une transformation permanente de l'habileté des enseignants du Bridging Cultures Project^{mc} à apprendre des stratégies efficaces et à en élaborer, pour leurs élèves et leur famille.

Remerciements

Ce chapitre a été adapté selon deux chapitres précédents : Cultural conceptions of learning and development (Greenfield, Trumbull, Keller, Rothstein-Fisch, Suzuki et Quiroz, 2006), P.A. Alexander et P.H. Winne, Handbook of Educational Psychology (2^e éd.), p. 675 à 692, et Uncovering the role of culture in learning, development, and education (Rothstein-Fisch, Greenfield, Trumbull, Keller et Quiroz, 2010), D.D. Preiss et R.J. Sternberg (éd.), Innovations in Educational Psychology: Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development, p. 269 à 294. New York: Springer. Au départ, le Bridging Cultures Project^{mc} était financé à l'aide d'une subvention du U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement to WestEd, le laboratoire d'enseignement régional pour les États-Unis de l'Ouest. Le Michael D. Eisner College of Education de la California State University, Northridge (et son Center for Teaching and Learning), la Foundation for Child Development, la A.L. Mailman Foundation et la Russell Sage Foundation ont également offert du financement.

WestEd détient la marque de commerce Bridging Cultures^{mc} et a homologué son utilisation pour les quatre chercheuses principales du Bridging Cultures Project^{mc} : Patricia M. Greenfield, Blanca Quiroz, Carrie Rothstein-Fisch et Elise Trumbull.

Références

1. Greenfield, P. M., Quiroz, B., & Raeff, C. (2000). Cross-cultural conflict and harmony in the social construction of the child. In S. Harkness, C. Raeff, & C. M. Super (Eds.), *Variability in the social construction of the child* (pp. 93-108). New Directions in Child and Adolescent Development. No. 87. San Francisco: Jossey-Bass.
2. Raeff, C., Greenfield, P.M., & Quiroz, B. (2000). Conceptualizing interpersonal relationships in the cultural contexts of individualism and collectivism. In S. Harkness, C. Raeff, & C. Super, (Eds.), *Variability in the social construction of the child*. (pp. 59-74). New Directions in Child Development. No. 87. San Francisco: Jossey-Bass.
3. Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change: Shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*, 45, 401-418.

4. Trumbull, E., Diaz-Meza, R., Hasan, A. & Rothstein-Fisch, C. (2001) Five Year – Report of the Bridging Cultures Project. San Francisco: WestEd.
5. Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P. M., & Quiroz, B. (2001). *Bridging cultures between home and school: A guide for teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
6. Rothstein-Fisch, C. & Trumbull, E. (2008). *Managing diverse classrooms: How to build on students' cultural strengths*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
7. Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., and Greenfield, P. M. (2000). *Bridging cultures in our schools: New approaches that work. Knowledge Brief*. San Francisco: WestEd.
8. Rothstein-Fisch, C., Trumbull, E., Isaac, A., Daley, C., & Pérez, A. (2003). When “helping someone else” is the right answer. *Journal of Latinos and Education*, 3, 123-140.
9. Quiroz, B., Greenfield, P. M., & Altchech, M. (1999) Bridging cultures with a parent- teacher conference. *Educational Leadership*. 56, 68-70.

Culture et politique au cours du développement des jeunes enfants

Sara Harkness, Ph.D., Charles M. Super, Ph.D.

University of Connecticut, États-Unis

Août 2010

Introduction

Les politiques sont des produits culturels. Elles sont engendrées par l'utilisation de concepts partagés par les membres d'un groupe culturel et mises en œuvre par l'intermédiaire d'institutions fondées sur la culture. Leurs effets s'exercent dans un lieu culturel particulier du laboratoire naturel qu'est la vie quotidienne. Les relations entre la culture et la politique au cours du développement des jeunes enfants sont par conséquent intimes et complexes et comporte de multiples aspects. Comprendre de quelles façons la culture se reflète et influence la politique et vice-versa devrait faire partie de l'ensemble des outils théorique des éducateurs, des prestataires de soins de santé et des décideurs politiques; mais en fait, il est rare que la culture et la politique soient envisagées dans le même contexte. Il est particulièrement important d'étudier le contexte culturel de la politique à l'époque actuelle des modifications culturelles rapides et de la mondialisation.

Sujet

Des articles portant principalement sur les effets de la culture sur le développement des jeunes enfants commencent à être publiés; des chercheurs du domaine interculturel ont tenté, en utilisant soit des construits « émiques » spécifiques d'une culture soit en proposant des typologies universelles « étiques », de décrire et de comprendre en quoi les expériences quotidiennes des enfants sont façonnées par la culture. Une littérature distincte a porté sur les effets qu'ont eus des politiques particulières sur des enfants et leurs familles. Néanmoins, la culture et la politique s'entrecroisent de plusieurs façons. Comme les cultures, les politiques existent à plusieurs niveaux, depuis les organisations nationales et internationales jusqu'aux groupes locaux. De la même façon que les croyances culturelles (les « modèles culturels » ou les « théories ethniques »), les politiques varient aussi en ce qui concerne leur forme exacte : il est possible d'en retrouver dans certains manuels ou des programmes législatifs, alors que d'autres sont simplement des ententes partagées sur les devoirs des individus dans des circonstances particulières. Les politiques reflètent généralement des valeurs partagées et de ce

point de vue, elles font parties d'une culture – ou plus particulièrement de la culture dominante d'une entité sociale donnée. Elles peuvent aussi être les instigatrices d'un changement de culture, auquel cas elles pourraient être controversées. Les politiques s'expriment par des programmes spécifiques de même que les croyances culturelles sont créées par les pratiques. Finalement, il arrive souvent que les politiques n'agissent pas comme prévu lorsqu'elles ne sont pas compatibles avec la culture des familles ou des individus qu'elles affectent.

Problèmes

Le problème qui ressort le plus du croisement de ces deux concepts de grande envergure, comme c'est le cas pour « culture et politique au cours du développement des jeunes enfants », concerne la façon dont les actions qui suivent une politique particulière s'adaptent et façonnent – ou ne réussissent pas à façonner – les prises de décisions familiales et les vies quotidiennes des enfants concernés dans des contextes culturels particuliers. La recherche menée sur les effets des politiques qui donnent des résultats concluants chez les enfants est effectuée typiquement dans une seule culture en n'accordant que peu d'attention aux mécanismes responsables – c'est-à-dire aux comportements de la famille et de l'enfant qui rattachent les actions politiques aux processus développementaux. Cependant, ces mécanismes impliquent des croyances, des valeurs et des coutumes organisées en fonction de la culture, ce qui permet à la politique de réussir sans avoir à examiner la « boîte noire » qu'est la culture.

Contexte de la recherche

Les cadres écologiques sont utiles pour comprendre l'influence de la politique sur le développement des enfants. Dans le modèle classique de Bronfenbrenner,¹ l'environnement de l'enfant consiste en une série de « systèmes » imbriqués, allant du « microsystème » qui est le plus proximal, en passant par le « mésosystème » et l'« exosystème » qui sont des systèmes intermédiaires pour arriver au « macrosystème » déterminant. Comme le suggèrent Garbarino et ses collègues, le fait de reconnaître que plusieurs systèmes lient l'individu à la société est fondamental, parce que cela « concentre l'attention sur le rôle crucial que joue la politique à stimuler, guider et améliorer ces systèmes intermédiaires [le mésosystème et l'exosystème] afin d'offrir aux parents des moyens plus efficaces pour élever leurs enfants.² »

Le concept de « niche écoculturelle » de Weisner³ considère aussi que l'enfant et la famille sont influencés par des institutions sociales telles que les allocations, les écoles et les prestations destinées aux soins des enfants.^{4,5} Ce modèle souligne la question principale de l'adaptation

familiale, y compris sa capacité à construire et à maintenir une routine quotidienne significative culturellement. Le cadre de la « niche développementale » élaboré par Super et Harkness^{6,7} conceptualise l'environnement de la vie quotidienne de l'enfant en trois sous-systèmes : les contextes physiques et sociaux dans lesquels se déroule la vie quotidienne de l'enfant; les us et coutumes et les pratiques éducatives; la psychologie des personnes qui prennent soin des enfants, en particulier les ethnothéories parentales concernant le développement des enfants, les habiletés parentales et la famille.⁸ Les sous-systèmes interagissent les uns avec les autres, avec la culture plus étendue et avec les caractéristiques de chaque enfant. Les cadres théoriques de Weisner³ et de Super et Harkness^{6,7} se prêtent facilement eux-mêmes à l'analyse de la façon dont les politiques affectent les contextes quotidiens où vivent les enfants et les pratiques éducatives qu'ils connaissent.

Questions clés pour la recherche

Selon ces cadres écologiques, quatre questions clés pour la recherche en relation avec une politique donnée se posent :

1. Quel est le contexte socioculturel de la politique? Quelles croyances culturelles – explicites ou implicites – la politique reflète-t-elle?
2. Par quelles approches particulières la politique influence-t-elle l'écologie familiale ou la niche développementale de l'enfant? Quels aspects des routines familiales et de la niche développementale sont-ils affectés par les nouveaux programmes?
3. Comment peut-on utiliser les connaissances relatives à l'écologie familiale ou à la niche développementale de l'enfant pour évaluer l'impact probable d'une nouvelle politique sur des populations différentes?
4. Une fois la politique mise en œuvre, comment le fait de comprendre le contexte culturel de son application aide-t-il à comprendre les raisons de son succès ou de son échec?

Résultats récents de la recherche

Aux États-Unis, les études à teneur politique sur les jeunes enfants décrivent souvent les caractéristiques culturelles de l'environnement de ces enfants, mais semblent ne pas être reconnues. Par exemple, un rapport récent concernant « la table à dîner familiale » fait état de la brièveté et de la rareté des repas familiaux et exhorte « les communautés à (. . .) lancer des

campagnes d'information publique afin de promouvoir l'importance de l'heure du repas en famille et à travailler avec les écoles pour faire en sorte d'octroyer au moins une soirée par semaine afin que les familles puissent se réunir pour manger ». ⁹ Selon l'approche écologique, on envisagerait ces questions ainsi : Comment l'heure du repas familial s'insère-elle dans les routines quotidiennes de l'enfant? Quelle importance l'heure du repas familial a-t-elle pour les parents? Ou encore : Comment les aspects de l'environnement plus étendu – dont les activités hors-programme des enfants, les horaires de travail des parents et les autres priorités sociales – peuvent-ils affecter l'heure du repas familial en tant que pratique culturelle? Un autre rapport à teneur politique révèle que les programmes de visites à domicile semblent démontrer plus d'efficacité pour les familles d'origine latino-américaine que pour les autres. ¹⁰ Une approche écologique permettrait d'explorer davantage cette découverte intéressante afin d'en savoir plus sur les façons différentes dont les visites à domicile peuvent être perçues par des groupes d'autres cultures.

La diversité culturelle grandissante des enfants qui vivent aux États-Unis est fréquemment citée comme étant un motif de mise en œuvre de politiques culturellement compétentes et de distributions de services ¹¹ et de plus en plus d'articles font état du besoin d'éducation et de soins des jeunes enfants des groupes immigrants. Néanmoins, les recommandations se concentrent souvent sur les obstacles linguistiques plutôt que sur les culturels pour une plus grande intégration des enfants immigrants et de leur famille dans des partenariats réussis. ¹² Par contraste, Garcia et Jensen ¹³ ont proposé un modèle multidimensionnel incluant la culture et les institutions socioculturelles pour comprendre la participation des enfants d'origine latino-américaine aux prestations pour enfants.

Duncan et ses collègues ⁴ ont fourni un exemple d'intégration de la culture et de la politique dans leur étude qui portait sur l'impact du « Project Hope », une intervention expérimentale d'aide à la transition de familles à faibles revenus vers des emplois mieux rémunérés et améliorer la qualité de vie. Le projet proposait de fournir un ensemble d'avantages – adaptés aux besoins propres à chaque famille – afin de combler les lacunes des services d'allocations sociales dans leur soutien aux familles. Au cours des trois années qu'a duré l'intervention, les chercheurs ont suivi les hauts et les bas des familles en utilisant la méthode anthropologique classique de l'ethnographie, afin de comprendre ce qui a mené le programme à réussir ou à échouer pour certaines familles. Ils ont découvert que ce sont les familles qui n'étaient ni relativement à l'aise financièrement au début du projet ni vraiment écrasées par de multiples défis – c'est-à-dire les familles qui se

retrouvent au milieu – qui ont profité le plus de ce programme. Ils ont conclu que le succès qu’ont connu ces familles était dû à la capacité qu’elles avaient d’intégrer les nouveaux services à leurs routines quotidiennes. Certains projets de « recherche-action » semblables à ce travail prêtent attention aux questions culturelles grâce à des interventions programmatiques.^{14,15}

Les recherches menées dans d’autres pays sur les enfants et les politiques font la lumière sur les relations entre la culture et la politique. La diversité des pratiques et des politiques internationales quant à l’éducation des enfants peut offrir un plus grand choix d’options possibles à étudier que celles dont disposent les États-Unis (ou tout autre nation unique). Par exemple, les politiques relatives à l’accouchement aux Pays-Bas comprennent la disponibilité universelle d’une aide maternelle, qui passe environ 80 heures au total au domicile d’une nouvelle mère pendant la période qui suit immédiatement l’accouchement afin d’effectuer les vérifications de base sur la santé de la maman et du bébé, de conseiller la mère sur les soins de base à apporter à son bébé et d’aider à satisfaire tout autre besoin. Les études menées sur les influences possibles de cette politique sur la santé et le bien-être des mères et des enfants pourraient porter les États-Unis à envisager des politiques semblables.¹⁶

Les recherches menées dans d’autres pays ont aussi documenté l’importance de l’adaptation culturelle des programmes d’intervention précoce.¹⁷ Par exemple, le programme Home Intervention Program for Preschool Youngsters (HIPPY)¹⁷ a été élaboré à l’origine en Israël afin d’améliorer la préparation à l’école des enfants des familles à faibles revenus. En Turquie, Kağıtçıbaşı¹⁷ a ajouté au programme d’enseignement cognitif relativement structuré une composante d’« enrichissement maternel » qui renforce les valeurs turques traditionnelles de « parenté » et qui est centrée sur l’« autonomie », dont les auteurs croient qu’elle est essentielle au succès dans les changements rapides de notre environnement moderne. Après quatre ans, les résultats des enfants ont révélé les mêmes progrès que ceux notés en Israël et les mères ont accru leur niveau de compétences et leur confiance. D’autre part, la mise en œuvre de ce programme au Pays-Bas n’a pas eu globalement d’effets sur les mères et les enfants,¹⁸ elle ne s’accordait pas assez aux multiples groupes des minorités culturelles concernés.

Le fait de prêter une attention particulière aux mécanismes du changement souligne l’importance du raffinement culturel dans l’élaboration des programmes et des politiques. Par exemple, une adaptation sur trois ans du programme de développement cognitif original Perry Preschool en Colombie s’est révélée être, de façon inattendue, pratiquement aussi efficace qu’un complément nutritionnel pris pendant la même période pour réduire le retard de croissance à long terme.¹⁹

Une analyse post hoc sur cet effet, qui ne faisait pas partie du projet américain original, fait ressortir les aspects de la niche développementale par l'intermédiaire desquels ce résultat sur la croissance physique a été obtenu. Plus récemment, un programme implanté au Sénégal a réussi à améliorer la préparation préscolaire des enfants âgés de trois ans en utilisant délibérément les pratiques et les croyances des parents sur l'apprentissage précoce pour promouvoir des compétences particulièrement appropriées.²⁰

Ces exemples illustrent deux points clés. Premièrement, la réussite des programmes destinés aux jeunes enfants dépend de façon cruciale de l'adaptation de leur contenu et des politiques aux besoins et aux pratiques locales. Deuxièmement, il est possible que des approches influentes spécifiques, qui se font donc par l'intermédiaire de la culture, varient de façon inattendue d'un groupe à l'autre.

Un dernier exemple illustre un autre point : puisque les programmes et les politiques sont des produits culturels, il est possible de transformer non seulement leur sens apparent, mais même leur dessein final. Le programme télévisé *Sesame Street* a été élaboré aux États-Unis dans l'objectif spécifique de renforcer la préparation préscolaire chez les enfants des familles défavorisées sur le plan économique. À la suite de son succès bien établi,^{21,22} une vingtaine d'autres pays l'ont reproduit. La plupart des adaptations impliquent d'évidents changements de langue, de noms et de personnages; mais comme le travail allait plus loin, en particulier pour les zones de conflits armés, il a fallu adapter aussi le sujet central et l'orientation des programmes. L'émission *Sesame Tree* d'Irlande du Nord, par exemple, met en relief la coopération et le partage autant que le calcul et la lecture et la production *Rechov Sumsum* d'Israël vise à encourager le respect et la compréhension intergroupes.

Lacunes de la recherche

L'importance de la « culture », « de la compétence culturelle » ou de la « sensibilité culturelle » est souvent invoquée dans les discussions politiques sans aller jusqu'à l'élaboration d'un moyen d'intégrer la perspective culturelle dans la recherche ou le développement de politiques. Cela provient, du moins en partie, du fait que les psychologues, qui exécutent une grande partie de la recherche, sont formés à travailler au niveau individuel. Comme l'a noté Granger, « Nous consentons presque automatiquement à l'écologie du développement, mais nos modèles, nos mesures et notre recherche ont uniformément une faiblesse en ce qui a trait aux groupes sociaux. Il s'agit d'une limitation importante puisqu'il est couramment admis que les politiques

influencent les individus par l'intermédiaire des groupes ». ²³

Conclusions

Depuis leur conceptualisation jusqu'à leur mise en œuvre et leur évaluation, les politiques sont des produits culturels, même si ce fait n'est pas communément reconnu dans le domaine de la recherche et le discours public. La mondialisation et la diversité culturelle grandissante de nombreuses sociétés ont soulevé des préoccupations sur la façon d'adapter les politiques à différentes populations. Il est possible que les cadres écologiques qui servent à l'étude de l'environnement culturellement construit de l'enfant renseignent sur les efforts qui sont faits pour comprendre pourquoi et comment, dans des cas particuliers, les politiques réussissent ou échouent. Le fait d'examiner de façon particulière les politiques en posant un regard culturel peut aussi se révéler utile pour clarifier ce qui distingue les aspects positifs universels du développement de l'enfant et ceux qui sont simplement les objets sur lesquels se concentre actuellement l'attention d'une société donnée. De même, la recherche interculturelle sur les politiques et leurs effets sur le développement de l'enfant et les familles peut faire ressortir un choix plus large d'options politiques que celles dont dispose leur propre société.

Implications pour les parents, les services et les politiques

Les idées et les pratiques parentales reliées aux soins de l'enfant et à son développement sont évidemment façonnées par une « sagesse reçue » culturellement constituée. Les pratiques et les politiques publiques concrétisent ensuite ces postulats à travers de nombreuses institutions dont la santé, les services sociaux et l'éducation. Il peut être libérateur pour les parents ainsi que pour les immigrants de mieux connaître la diversité culturelle des pratiques éducatives parentales et des programmes de développement dans la culture dominante. Les prestataires de services bénéficieront de connaissances culturelles qui dépassent le fait d'apprendre quelques généralisations souvent inexactes, afin de devenir les ethnographes des familles qu'ils rencontrent. ²⁴ Finalement, la recherche sur les politiques concernant les enfants devrait intégrer quelques perspectives disciplinaires afin de faire correspondre l'expertise sur le développement individuel avec la connaissance de la culture et la façon de l'étudier.

Références

1. Bronfenbrenner U. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1979.
2. Garbarino J, Vorrasi JA, Kostelny K. Parenting and public policy. In: Bornstein MH, ed. *Practical issues in parenting*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; 2002: 504. *Handbook of parenting*, vol 5.

3. Weisner TS. Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development* 2002;45(4):275-281.
4. Duncan GJ, Huston AC, Weisner TS. *Higher ground: New hope for the working poor and their children*. New York, NY: Russell Sage; 2007.
5. Yoshikawa H, Weisner TS, Lowe ED. *Making it work: Low-wage employment, family life, and child development*. New York, NY: Russell Sage Foundation; 2006.
6. Super CM, Harkness S. The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development* 1986;9:545-569.
7. Super CM, Harkness S. Culture structures the environment for development. *Human Development* 2002;45(4):270-274.
8. Harkness S, Super CM, eds. *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. New York: Guilford; 1996.
9. The Society for Research in Child Development (SRCD). The Family Dinner Table: Implications for Children's Health and Wellbeing. *Social Policy Report Brief* 2008;22(4):2.
10. Astuto J, Allen L. Home visitation and young children: An approach worth investing in? *Social Policy Report* 2009;23(4):1-21.
11. Shonkoff JP, Phillips DA. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
12. Hernandez DJ, Denton NA, Macartney SE. Children in immigrant families: Looking to America's future. *Social Policy Report* 2008;22(3):1-22.
13. Garcia E, Jensen B. Early educational opportunities for children of Hispanic origins. *Social Policy Report* 2009;23(2):1-19.
14. Cooper CR, Brown J, Azmitia M, Chavira G. Including Latino immigrant families, schools, and community programs as research partners on the good path of life (el buen camino de la vida). In: Weisner TS, ed. *Discovering successful pathways in children's development: Mixed methods in the study of childhood and family life*. Chicago, IL: University of Chicago Press; 2005: 359-385.
15. Harkness S, Hughes M, Muller B, Super CM. Entering the developmental niche: Mixed methods in an intervention program for inner-city children. In: Weisner TS, ed. *Discovering successful pathways in children's development: Mixed methods in the study of childhood and family life*. Chicago, IL: University of Chicago Press; 2005: 329-358.
16. Cheng CY, Fowles ER, Walker LO. Postpartum maternal health care in the United States: A critical review. *Journal of Perinatal Education* 2006;15(3):34-42.
17. Kağıtçıbaşı Ç. *Family, self, and human development across cultures: Theory and Applications*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2007.
18. Eldering L, Vedder P. The Dutch experience with the Home Intervention Program for Preschool Youngsters (HIPPY). In: Eldering L, Leseman PPM, eds. *Effective early education: cross-cultural perspectives*. New York, NY: Falmer Press; 1999: 259-287.
19. Super CM, Herrera MG, Mora JO. Long-term effects of food supplementation and psychosocial intervention on the physical growth of Colombian infants at risk of malnutrition. *Child Development* 1990;61(1):29-49.
20. Super CM, Harkness S, Barry O, Zeitlin M. Think locally, act globally: Contributions of African research to child development. *Child Development Perspectives*. In press.
21. Cole CF. What difference does it make?: Insights from research on the impact of international co-productions of Sesame Street. *NHK Broadcasting Studies* 2009;7:157-177.
22. Fisch S, Truglio R, eds. *'G' is for Growing: Thirty years of research on children and Sesame Street*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

23. Granger RC. Commentary. *Social Policy Report* 2005;19(4):9.
24. Harkness S, Keefer CH, Super CM. Culture and ethnicity. In: Levine MD, Carey WB, Crocker AC, eds. *Developmental-behavioral pediatrics*. 4th ed. New York, NY: W. B. Saunders; 2009: 182-191.