ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants



Culture

Mise à jour : Septembre 2023

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

Table des matières

Synthèse 4

L’influence de la culture sur le développement socioaffectif des jeunes enfants 9
XINYIN CHEN, PH.D., JUILLET 2023

Culture et développement social 18
KENNETH H. RUBIN, PH.D., JULIE C. BOWKER, PH.D., MAI 2023

Culture et apprentissage chez les jeunes enfants 33
[1]MILDA BREDIKYTE, PH.D., [2]MICHAEL COLE, PH.D., [3]PENTTI HAKKARAINEN, PH.D., JUIN 2023

Culture et éducation des jeunes enfants 44
JESSICA BALL, PH.D., MARIEL MACASAQUIT, BCYC, JUILLET 2023

Rapprocher les cultures dans le cadre de l’éducation de la petite enfance 56
[1]PATRICIA M. GREENFIELD, PH.D., [2]CARRIE ROTHSTEIN-FISCH, PH.D., [3]ELISE TRUMBULL, ED.D., [4]BLANCA QUIROZ, PH.D., OCTOBRE 2012

Culture et politique au cours du développement des jeunes enfants 62
SARA HARKNESS, PH.D., CHARLES M. SUPER, PH.D., JUILLET 2023

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

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 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 ou 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. Un concept plus récent consiste à évaluer les cultures en fonction de leur degré de *tightness et de looseness* (resserrement/cultures contraignantes et

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

relâchement/cultures libres) : Les cultures contraignantes encouragent une adhésion stricte aux normes sociales, tandis que les cultures libres tolèrent un large éventail de comportements et de relations. Quoi qu'il en soit, ces catégories permettent 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.

Il est essentiel de comprendre la culture pour soutenir les enfants et les familles, car les politiques et les programmes ne sont efficaces que s'ils sont adaptés aux valeurs, aux croyances et aux pratiques locales.

Que savons-nous?

La culture influence divers aspects du développement des enfants. Cela se produit à travers les contextes physiques et sociaux, les coutumes et les pratiques éducatives des enfants, et la psychologie des personnes qui prennent soin des enfants, en particulier les ethnothéories parentales concernant le développement de l’enfant et les habiletés parentales. 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. La signification des comportements peut varier d'une culture à l'autre, tout comme les réactions des parents et des pairs. 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. L'accent exagéré mis sur l’apprentissage et la culture ciblée de compétences étroites dès la petite enfance par le biais de jouets et de jeux éducatifs spécifiques, y compris les jeux numériques, devient également une caractéristique de la culture de l'enfance d'aujourd'hui.

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. Alors que dans la culture occidentale, le comportement inhibé d’un

enfant est associé à un risque de relations difficiles avec ses pairs et à des problèmes d'intériorisation (p. ex., solitude et dépression), ces difficultés sont beaucoup moins fréquentes chez les enfants inhibés des cultures orientales. Des recherches longitudinales menées en Chine ont révélé que l'inhibition comportementale précoce permettait de prédire positivement les compétences sociales, la réussite scolaire et l'adaptation psychologique au cours de l'enfance et de l'adolescence. Ces différences peuvent s'expliquer par la signification liée à ces comportements. Dans les cultures occidentales, un enfant inhibé est perçu comme craintif et manquant de compétences sociales. 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, bien que des résultats récents établissant un lien entre le retrait social et le rejet par les pairs dans certains pays d'Asie orientale suggèrent que cela pourrait changer.

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 et 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 certaines cultures, les enfants n'ont que rarement des amitiés extra-familiales et leurs "amis" sont surtout des frères et sœurs ou des cousins. 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.

Que peut-on faire?

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

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.

La communication sensible à la culture, basée sur l'appréciation mutuelle des diverses perspectives, est fondamentale pour la programmation de l'éducation de la petite enfance. 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.

Il convient d'être prudent lorsque l'on utilise des méthodologies standardisées pour des comparaisons internationales et que l'on exporte de soi-disant "meilleures pratiques" dans des contextes culturels et nationaux qui sont fondamentalement différents de leur source. Les

politiques et les programmes d'intervention réussis sont ceux qui se sont adaptés aux croyances, aux pratiques et aux réalités culturelles locales, permettant aux familles d'intégrer les services en douceur dans leur vie.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

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

Xinyin Chen, Ph.D.

University of Pennsylvania, États-Unis

Juillet 2023, Éd. rév.

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, la réactivité négative, l’inhibition des comportements et l’anxiété sociale 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.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

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 trente 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 résolus 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 collaborateurs [7] 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. Edwards[13] a découvert que les enfants vivant dans des communautés relativement ouvertes (p. ex., Taira à Okinawa, une des

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

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 Lee[16] 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 Otta[17] 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]

Le rôle de la culture peut se refléter non seulement dans la manifestation de caractéristiques socio-émotionnelles spécifiques, mais aussi dans leurs significations fonctionnelles dans le développement dans différentes sociétés.[22,23] Par exemple, l'inhibition comportementale dans la petite enfance est associée à des difficultés sociales et psychologiques ultérieures dans les pays occidentaux.[24] Cependant, une recherche longitudinale en Chine a révélé que l'inhibition comportementale précoce prédisait positivement la compétence sociale, la réussite scolaire et l'adaptation psychologique dans l'enfance et l'adolescence.[25,26]

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[23,27] a 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 socioaffectif 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. *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. New York: Guilford Press; 2011.

2. Eisner MP, Malti T. Aggressive and violent behavior. In: Lamb ME, Lerner RM, eds. *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes*. Hoboken, NJ: Wiley; 2015:794-841

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.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

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

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.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

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 cutlural 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* 1996;67(5):2462-2477.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

22. Chen X. Culture, temperament, and social and psychological adjustment. *Developmental Review* 2018:50:42-53.

23. Chen X. Exploring cultural meanings of adaptive and maladaptive behaviors in children and adolescents: A contextual-developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development* 2020:44(3):256-265.

24. Fox NA, Henderson HA, Marshall PJ, Nichols KE. Ghera MM. Behavioral inhibition: Linking biology and behavior within a developmental framework. *Annual Review of Psychology* 2005;56:235-262.

25. Chen X, Chen H, Li D, Wang L. Early childhood behavioral inhibition and social and school adjustment in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Child Development* 2009:80(6):1692-1704.

26. Chen X, Fu R, Li D, Chen H, Wang Z, Wang L. Behavioral inhibition in early childhood and adjustment in late adolescence in China. *Child Development* 2021;92(3):994-1010.

27. Chen X. Culture, peer interaction, and socioemotional development. *Child Development Perspectives* 2012;6(1):27-34.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

Culture et développement social

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

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

Mai 2023

Introduction

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

Sujet et problèmes

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

Vu sous un autre angle, la « signification » psychologique attribuée à un comportement social (ou à une interaction sociale) quel qu'il soit, est, en grande partie, une fonction de la niche écologique dans laquelle il est généré et exhibé.[2] Un comportement perçu, *au sein d'une culture*, comme étant adaptatif sera vraisemblablement encouragé par les proches, dont les parents et les pairs. En revanche, un comportement jugé inadapté sera découragé. Qui plus est, la culture peut déterminer et définir les moyens employés pour encourager ou décourager un comportement donné. Par exemple, dans certaines cultures, la réponse à un acte agressif peut être d'expliquer

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

pourquoi ce comportement est inacceptable; dans d'autres, une sanction disciplinaire physique peut constituer la norme acceptée; et encore dans d'autres, le geste d'agression peut être ignoré voire encouragé.[3] Dans certaines cultures, les parents et les figures adultes demeurent les juges les plus importants des comportements acceptables tout au long de l'enfance; dans d'autres, le groupe de pairs devient, avec l'âge, un arbitre de plus en plus important en matière de comportement et de relations acceptables.

La plupart des recherches interculturelles sur le développement social des enfants sont centrées sur un cadre *étique*, dans lequel on assume que les construits mesurés sont pertinents dans *toutes* les cultures.[4] À l'inverse, un cadre *émique* se concentre sur les idées, les comportements et les valeurs spécifiques perçus comme étant significatifs par les membres d'une culture donnée. Dans la pratique, la perspective étique peut pousser les chercheurs à définir (et ainsi à analyser) les construits de la même manière (avec les mêmes méthodes et mesures) dans toutes les cultures. Cette approche peut donc amener les chercheurs à faire abstraction des définitions de construits donnés qui tiennent compte des caractéristiques culturelles. Ils peuvent, par exemple, présumer que la compétence sociale, en tant que construit, s'applique à toutes les cultures et qu'elle peut être mesurée en se servant d'évaluations conçues dans des laboratoires nord-américains, par exemple. Cette hypothèse étique peut être tout à fait valable, mais il faudrait de toute évidence l'analyser empiriquement. L'étude de la compétence sociale aurait probablement besoin, dans une certaine mesure, d'une conviction émique nécessitant une conceptualisation et une analyse propres à chaque culture. En effet, certains aspects de la compétence peuvent être universels et d'autres non.

Cadres théoriques dans le contexte de la recherche

Outre la culture, d'autres construits importants doivent être pris en compte. Par exemple, les chercheurs s'intéressent essentiellement à deux phénomènes culturels : 1) les cultures indépendantes et individualistes, ou les idéologies occidentales (p. ex., États-Unis, Canada, Pays-Bas), et 2) les cultures interdépendantes, collectivistes (p. ex., Chine) ou les cultures orientales et du sud (Amérique centrale et Amérique du Sud, par exemple). Les cultures occidentales sont souvent décrites comme étant celles où les membres apprécient l'affirmation de soi, l'expressivité et la compétitivité alors que les cultures orientales et du sud valorisent plutôt l'harmonie collective et la coopération. Plus spécifiquement, de telles différences sont utilisées pour expliquer la « signification » des comportements sociaux et du développement de l'enfant au sens plus général, dans différentes cultures.[5] On s'accorde depuis peu pour dire que la

plupart des pays sont un subtil amalgame de ces deux construits, certains étant relativement plus individualistes et d'autres, relativement plus collectivistes. Dans le domaine de recherche dont il est question ici, on connaît très peu de choses sur les cultures du Sud (ou les différences entre les cultures du Sud et du Nord). C'est pourquoi cette analyse porte surtout sur les comparaisons entre les cultures occidentales et orientales.

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

Plus récemment, il a été proposé que les cultures peuvent être conceptualisées selon un continuum composé de *tightness* et de *looseness* (resserrement/cultures contraignantes et relâchement/cultures libres).[7] Les cultures considérées « contraignantes » encouragent le strict respect des normes sociales en ce qui concerne le comportement social et les relations. À l'opposé, les cultures dites « libres » tolèrent une grande panoplie de pratiques en matière de socialisation ce qui permet d'accepter une large gamme de comportements et de relations. À certains égards, le resserrement est associé au maintien de l'ordre; les pays libres sont par contre plus ouverts. Les évaluations du continuum tightness/looseness[7] révèlent que les pays répartis dans le regroupement confucio-asiatique dans l'enquête World Values Survey (par exemple la Corée du Sud, Taïwan, Hong Kong et la Chine) possèdent des scores de resserrement élevés. Les pays classés dans le regroupement de l'Europe catholique (par exemple le Portugal, l'Italie, l'Espagne et la France) tombent quelque part dans la plage intermédiaire; et ceux qui atterrissent dans le groupe composé des pays anglophones (par exemple les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie et la Nouvelle-Zélande) sont associés à des scores de resserrement relativement bas. À ce niveau, le continuum tightness/looseness aide à distinguer les pays qui par tradition sont regroupés dans le même ensemble, comme les pays confucio-asiatiques et les

pays de l’Europe catholique.

Questions clés pour la recherche

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

Récents résultats de recherche

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

Comportement prosocial. En règle générale, les comportements prosociaux (aider, partager, se soucier des autres, se comporter de façon bienveillante) augmentent au cours de l’enfance et sont systématiquement associés à des réactions positives et à des expériences positives avec les pairs, comme l’acceptation par les pairs. Les comportements prosociaux ont également tendance à présenter un lien négatif avec le rejet par les pairs (ou le détournement actif des pairs) dans la majorité des cultures bien que leur développement et leur prévalence varient selon les cultures.[9] Les chercheurs ont rapporté, par exemple, que le comportement prosocial observé chez les pairs et dans les interactions parents-enfant est plus répandu chez les jeunes enfants de l'Asie de l'Est que chez les enfants occidentaux.[10] Selon les chercheurs, cette différence est attribuable aux idéologies à tendance collectiviste, confucéennes et étroites qui prédominent dans les cultures d’Asie de l’Est.[11] Pour étayer cet argument, les chercheurs ont constaté que les mères chinoises d’enfants d’âge préscolaire sont plus susceptibles que les mères européennes et américaines de mettre l’accent sur l’adhésion aux normes sociales et de penser que leurs enfants devraient partager et aider d’autres enfants par convention sociale (p. ex., pour s’intégrer au groupe et

pour bien fonctionner au sein de la société chinoise).[12,13]

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

Agression. L'agression physique, verbale et relationnelle ont été définies comme étant des entités distinctes dans de nombreux pays et cultures.[18] De manière générale, l'agression physique (qui consiste à frapper, donner des coups de pied et pousser les autres) est jugée inacceptable par les parents et les pairs, et est associée au *rejet* par les pairs dans la plupart des pays.[19,20,21,22,23] De manière analogue, l'agression relationnelle, qui inclut généralement la dégradation des relations, la médisance et la propagation des rumeurs, a également tendance à être associée au rejet par les pairs dans de nombreux pays.[24] Parallèlement, néanmoins, l'agression relationnelle possède un lien positif avec la popularité dans grand nombre de pays, particulièrement lors du passage à l'adolescence. Ce phénomène pourrait être la conséquence du fait que ces comportements sont à la fois admirés (pour leur caractère de défiance des adultes et assuré) et désapprouvés par la jeunesse dans les différentes cultures.[25] Néanmoins, selon les méta analyses effectuées, les enfants des cultures caractérisées par des valeurs collectivistes et confucéennes présentent en général des niveaux d'agression physique *moins élevés* et des niveaux plus élevés d'agressivité relationnelle envers les pairs, indépendamment de leur type, que les cultures occidentales.[26,27] De plus, l'enseignement collectiviste et les sociétés contraignantes ne tolèrent pas l'agression physique et par conséquent, les actes agressifs sont de nature plus furtive et indirecte.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

Retrait social. De plus en plus de données démontrent que les comportements de crainte, de méfiance et d'inhibition chez les nourrissons sont des facteurs prédictifs de réticence sociale et d'anxiété à l'âge de la petite enfance.[28,29] La réticence sociale chez les jeunes enfants est elle-même un facteur prédictif du retrait social (défini comme la tendance comportementale de s'extraire des relations avec les pairs, qu'ils soient familiers ou inconnus) pendant la période intermédiaire de l'enfance et au début de l'adolescence. Il est important de noter que ces conclusions proviennent d'études conduites dans des laboratoires de recherche. On dispose de peu d'informations concernant la progression développementale du passage de l'inhibition à la réticence puis au retrait social, dans des contextes plus naturels.[30] Au début de la petite enfance, les comportements caractérisés par le retrait social, déterminés en milieu scolaire, sont associés à des expériences négatives avec les pairs, comme le rejet ou l'exclusion par les pairs, probablement parce qu'ils sont perçus négativement par de nombreux jeunes, dans la plupart des cultures et des pays, qui ont toutes et tous tendance à attacher une grande valeur aux interactions avec les pairs, aux relations et à l'engagement dans le groupe.[31,32] Néanmoins, des chercheurs ont mis en évidence des différences considérables entre les enfants d'Asie orientale (par exemple la Chine et la Corée du Sud) par opposition aux enfants des pays occidentaux (par exemple, l'Europe de l'Ouest, le Canada et les États-Unis) sur le plan des comportements de méfiance et d'inhibition. Le premier groupe a présenté une prévalence supérieure de manifestation de comportements de méfiance et d'inhibition par rapport au deuxième.[33,34,35] Dans les cultures occidentales, qui mettent de l'avant l'indépendance et l'assurance, le comportement de réticence socialement inhibé est considéré comme le reflet de la timidité, de la crainte et de l'incompétence sociale. Dans les cultures de l'Asie orientale, qui sont historiquement dominées par les philosophies confucéenne et taoïste, la méfiance sociale et les comportements d'inhibition sont perçus comme le reflet de la conformité, de l'obéissance et des bonnes manières et ainsi de la maturité sociale et de l'accomplissement. Toutefois, des résultats récemment obtenus en Chine (et d'autres pays d'Asie orientale) établissent un lien entre le retrait social et le rejet par les pairs, ce qui suggère que la portée culturelle du retrait social dans cette région du monde pourrait être en train de changer.[36]

Relations avec les pairs : amitiés. Les expériences avec les pairs décrites dans les sections précédentes, y compris le rejet par les pairs et la popularité, illustrent de quelle façon les enfants tirent avantage des groupes de pairs de plus grande taille (ce qui est généralement déterminé au sein d'une classe ou d'un niveau scolaire). Un autre aspect des expériences relationnelles avec les pairs chez les enfants comprend les expériences d'amitiés.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

L’amitié désigne souvent une relation dyadique proche, mutuelle et volontaire. Le caractère volontaire de l’amitié signifie que les enfants peuvent initier, conserver ou délaisser une amitié qui répond à leurs attentes ou à leurs besoins. Dès un jeune âge, la plupart des enfants se lient d’amitié avec des pairs qui ont des caractéristiques observables semblables aux leurs, comme l’âge, le genre, l’ethnicité et les types de comportement. Même les enfants d’âge préscolaire sont plus susceptibles de choisir des partenaires de jeu dont l’âge, le genre, l’ethnicité et le comportement sont semblables aux leurs.[37,38,39] Entre les différentes cultures, de nombreux comportements sociaux de même nature semblent faciliter la création d’amitiés et le développement d’amitiés bienveillantes de haute qualité (par exemple, le comportement prosocial et coopératif). De façon peut-être surprenante, ni l’agression ni le retrait social n’interféreraient avec l’établissement d’amitiés. Néanmoins, de tels comportements pourraient empêcher les amitiés de rendre possibles des expériences relationnelles positives dans les différentes cultures.[39,40] Également le cas pour différentes cultures, les amis passent plus de temps ensemble qu’avec les autres personnes et la survenue de conflits est plus fréquemment observée entre des amis qu’entre des personnes qui ne le sont pas.[41] Si le conflit se résout adéquatement, il peut avoir un effet positif sur la croissance développementale.[42] Toutefois, les disputes se résolvent différemment d’une culture à l’autre. Des chercheurs ont rapporté que la négociation est souvent employée pour résoudre les conflits entre enfants, dans les pays occidentaux. Le désengagement semble être privilégié dans les cultures orientales.[43]

Une autre différence culturelle importante concerne la notion qui stipule que l’amitié est une relation volontaire qui relève d’un choix libre. Cette notion n’est pas étayée par un grand nombre d’études réalisées dans différentes cultures.[39] Pour commencer, dans certaines cultures, les enfants s’engagent rarement dans des relations non familiales. Par exemple, les enfants des communautés mayas traditionnelles du Yucatán passent le plus clair de leur temps avec leur famille immédiate et élargie.[44] Dans ces cultures, les « amis » sont très souvent de la même fratrie ou des cousins, ou encore les enfants des amis proches de la famille. De plus, les fonctions et la nature de l’amitié semblent diverger d’une culture à l’autre. Par exemple, dans les cultures où l’on considère que posséder de nombreux amis est le garant d’une réussite sociétale, tant l’intimité que l’exclusivité sont perçues comme les aspects les plus importants d’une amitié. Pour illustrer cette idée, chez les enfants, des chercheurs ont rapporté que l’intimité est un aspect de l’amitié plus important en Corée et à Cuba qu’en Amérique du Nord.[45,46] Dernier point, les résultats relevant d’une étude plus récente suggèrent des différences possibles au niveau du *pouvoir protecteur* des amitiés de haute qualité dans les pays contraignants par rapport aux pays

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

libres, particulièrement en cas de relation parent/enfant de qualité médiocre.[47]

Lacunes de la recherche

Comme nous l'avons dit, la conviction selon laquelle une perspective étique est supérieure à une perspective émique pose un problème de taille dans les études interculturelles. À de nombreux égards, cette conviction peut provenir de la croyance corollaire voulant que des mesures créées en Occident puissent être « parachutées », de manière valide et fiable dans différents pays et cultures. Pour démonter cet argument, nous renvoyons à un concept de compétence sociale propre à la Chine : le *ren*, ou abstention. Le *ren* est un construit qui encourage l'harmonie dans le groupe. Lorsque les jeunes enfants chinois font appel au *ren* en réponse à l'animosité de pairs, ils se désengagent de ces derniers au lieu de se disputer avec eux.[49] Cette stratégie est différente de l'évitement centré sur des problèmes, car il ne s'agit pas d'échapper à la situation sociale ou de l'éviter. Au contraire, le *ren* a pour objectif de susciter la retenue et la tolérance chez les pairs fréquentés. Il se peut fort bien que les chercheurs occidentaux négligent la convention sociale qu'est le *ren* et, ainsi, qu'ils interprètent ou analysent mal le construit de la compétence sociale dans la culture chinoise comme n'impliquant que les comportements sociaux décrits précédemment. Une telle étude serait toutefois incomplète et ne tiendrait pas compte des spécificités culturelles. Par conséquent, ils auraient intérêt à examiner en premier les cultures d'intérêt et à ensuite collaborer avec les membres de ces cultures en vue de conceptualiser et d'opérationnaliser la définition de la compétence sociale. En même temps, ils devraient voir comment le construit en question peut être défini selon les périodes de développement et comment il évolue à court et à long terme. Ils auraient également intérêt à étudier spécifiquement les normes et les valeurs culturelles, y compris le resserrement et le relâchement, en raison de la diversité que comportent de nombreux pays sur le plan de la religion, de la géographie (par exemple, des zones rurales, urbaines ou de banlieue, ou divers climats) et du statut socio-économique, tous ces facteurs étant susceptibles de présenter un effet sur les normes et valeurs culturelles, et sur leur observance.

Une considération connexe est l'étude des sous-populations ethniques dans les sociétés multiculturelles. Par exemple, aux États-Unis, les populations américano-asiatiques et latino-américaines ne cessent de croître. Certains indices permettent de croire que les immigrants des États-Unis possèdent les mêmes valeurs que leurs compatriotes d'origine.[15,49] Pour certains jeunes cependant, il semble y avoir des effets générationnels et d'acculturation, les jeunes générations étant plus adaptées que les précédentes à la culture occidentale dominante. La discrimination

ethnique et la victimisation peuvent néanmoins constituer un obstacle à l'acculturation *et* au développement social des enfants immigrants.[50] Ainsi, les chercheurs feraient bien d'examiner les effets de l'acculturation et de la discrimination (et leur interaction) dans leurs études de la variabilité interculturelle ou interethnique.

Conclusion

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

Implications pour les parents, les services et les politiques

Comme la majorité des habitants du monde ne résident pas dans des pays culturellement « occidentalisés », les travaux interculturels sur l'étude du développement social doivent comporter une note de prudence. D'après notre exemple de l'inhibition ou de la réticence sociale, on peut commencer à comprendre que les comportements peuvent prendre la même *forme* quelle que soit la culture, mais que leur *fonction* varie selon la culture. Dans chaque culture, les enfants sont modelés par le milieu physique et social dans lequel ils vivent, par les coutumes et les méthodes d'éducation que dicte le milieu culturel et par les systèmes de croyances de cette culture. Par conséquent, le « sens » psychologique attribué à un comportement social donné est en grande partie une fonction de la niche écologique dans laquelle il se forme. Somme toute, il serait bon que la communauté internationale des chercheurs spécialistes du développement de l'enfant n'attribue pas à d'autres cultures les théories du développement social normal et anormal qui découlent de leur propre culture.

Ces constatations sont tout aussi utiles en ce qui concerne la politique et la « traduction ». Les spécialistes, comme les psychologues, les travailleurs sociaux et les enseignants doivent comprendre que c'est la culture qui définit l'état normal. Les critères permettant des diagnostics psychiatriques et psychologiques doivent commencer à tenir compte des valeurs culturelles différentes. Si ces critères ne sont pas adaptés aux différences culturelles, de nombreuses difficultés pourraient surgir lorsqu'un enfant est obligé par ses parents immigrants de se comporter d'une manière *X*, alors que la manière *X* est considérée dans la communauté

culturelle élargie comme inappropriée ou anormale. Ainsi, les décideurs politiques et spécialistes doivent comprendre l'importance des normes culturelles lorsqu'ils interprètent les significations du comportement social. De plus, savoir que la culture influe sur le développement social peut aider les communautés d'accueil à mettre au point des sources d'information (et peut-être d'intervention) pour les parents (et les enfants) dont les systèmes de croyances peuvent exposer les enfants au rejet, à l'exclusion, à la discrimination et à la victimisation par des membres de la communauté ou du pays d'accueil.

Références

1. Matsumoto D. *Culture and modern life*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole Publishing Co. 1997.

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

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

4. Lansford JE, Bornstein MH, Deater-Deckard K, et al. How international research on parenting advances understanding of child development. *Child Development Perspectives*. 2016;10(3):202-207.

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

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

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

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

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

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

10. Benenson JF, Markovits H, Roy R, Denko P. Behavioural rules underlying learning to share: Effects of development and context. *International Journal of Behavioral Development.* 2003;27(2):116-121.

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

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

13. Cheah CSL, Rubin KH. European American and mainland Chinese mothers' socialization beliefs regarding preschoolers' social skills. *Parenting: Science and Practice*. 2003;3(1):1-21.

14. Schneider BH, Woodburn S, del Toro MPD, Udvari SJ. Cultural and gender differences in the implications of competition for early adolescent friendship. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2005;51(2):163-191.

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

16. Knight G, Kagan S. Acculturation of prosocial and competitive behaviors among second- and third-generation Mexican-American children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1977;8(3):273-284.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

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

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

19. French D, Jansen E, Pidada S. United States and Indonesian children's and adolescents' reports of relational aggression by disliked peers. *Child Development.* 2002;73(4):1143-1150.

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

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

22. Lagerspetz K, Björkqvist K, Peltonen T. Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*. 1998;14(6):403-414.

23. Owens LD. Sticks and stones and sugar and spice: Girls' and boys' aggression in schools. *Australian Journal of Guidance and Counseling.* 1996;6:45-55.

24. Tomada G, Schneider BH. Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology*. 1997;33(4):601-609.

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

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

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

52.

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

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

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

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

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

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

33. Hart C, Yang C, Nelson L, Robinson CC, Olsen JA, Nelson DA, Porter CL, Jin S, Olsen SF, Wu P. Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behaviour in China, Russia and the United States. *International Journal of Behavioral Development*. 2000;24(1):73-81.

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

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

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

36. Chen X, Cen G, Li D, He Y. Social functioning and adjustment in Chinese children: The imprint of historical time. *Child Development.* 2005;76(1):182-195.

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

38. Kao G, Joyner K. Do race and ethnicity matter among friends? Activities among Interracial, Interethnic, and Intraethnic Adolescent Friends. *Sociological Quarterly*. 2004;45(3):557-573.

39. Krappmann L. Amicitia M, drujba shin-yu, philia. Freundschaft, friendship: On the cultural diversity of a human relationship. In: Bukowski WM, Newcomb AF, Hartup WW, eds. *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:19-40

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

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

42. Hartup WW, Laursen B. Conflict and context in peer relations. In: Hart C, ed. *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. Albany, NY: State University of New York Press; 1993:44-84.

43. French DC, Pidada S, Denoma J, McDonald K, Lawton A. Reported peer conflicts of children in the United States and Indonesia. *Social Development.* 2005;14(3):458-472.

44. Gaskins S. The cultural organization of Yucatec Mayan children’s social interactions. In: Chen X, French DC, Schneider BH, eds. *Peer relationships in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press; 2006:283-309.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

45. French DC, Lee O, Pidada S. Friendships of Indonesian, South Korean, and U.S. Youth: Exclusivity, intimacy, enhancement of worth, and conflict. In: Chen X, French DC, Schneider BH, eds. *Peer relationships in cultural context*. New York, NY: Cambridge University Press; 2006:379-402.

46. González YS, Moreno DS, Schneider BH. Friendship expectations of early adolescents in Cuba and Canada. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2004;35(4):436-445.

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

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

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

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

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

Culture et apprentissage chez les jeunes enfants

[1]**Milda Bredikyte, Ph.D.,** [2]**Michael Cole, Ph.D.,** [3]**Pentti Hakkarainen, Ph.D.**

[1]Vytautas Magnus University, Lituanie, [2]University of California, États-Unis, [3]University of Oulu, Finlande

Juin 2023, Éd. rév.

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. La perspective de la « niche de développement »[1,2] est pertinente lorsqu'on aborde le développement précoce de l'enfant et l'apprentissage culturel. La niche de développement englobe trois sous-systèmes en interaction : les *environnements physiques et sociaux*, les *coutumes* et les pratiques liées à l'éducation de l'enfant, ainsi que la *psychologie des personnes qui s'occupent de lui*, en mettant notamment l'accent sur les ethnothéories parentales du

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

développement de l’enfant et de l’éducation.

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. Quels sont les créneaux culturels universels et spécifiques de l’apprentissage dans chaque société?
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 dans le développement ultérieur?
3. Comment le rôle de la culture dans l’apprentissage change-t-il au cours de la petite enfance?[3,4]

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 pour tirer parti des variations qui se produisent naturellement dans différents groupes culturels. Ces études sont souvent complétées par la collecte de données comparatives sur diverses cultures. Michael Cole 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. Ses principes sont utilisés pour la recherche sur l’apprentissage culturel en situation de jeu.[6,7] En Finlande et ultérieurement en Lituanie, des laboratoires de recherche en

ludologie ont vu le jour dans le but d'étudier le développement de l'enfant et l'apprentissage dans des contextes ludiques.[8,9,10] Cependant, les recherches menées dans les laboratoires universitaires ne parviennent pas toujours à alimenter les débats publics et peuvent parfois être mal interprétées. Plusieurs centres sont en voie de création dans divers pays (par exemple, le Center on the Developing Child à l'Université Harvard,[11] le MEHRIT Centre,[12] et d'autres). Ils ont pour objectif d'instaurer, diffuser et communiquer au public de manière fiable et constructive des recherches sur le développement précoce. Cette démarche vise à accroître la compréhension du développement et de l'éducation des enfants, fournissant ainsi une base pour prendre des décisions éclairées concernant les changements à apporter aux politiques et aux pratiques.

Les recherches récentes avec des nourrissons font souvent appel à la participation des membres de la famille en tant que co-chercheurs pour la collecte de données sur les activités de leur bébé à la maison et dans des laboratoires de recherche dotés de technologies modernes.[3,14,15] De plus en plus, les chercheurs choisissent de mener leurs projets de recherche dans des espaces tels que des aires de jeux, des centres pour enfants et d'autres environnements où les enfants et les familles passent une grande partie de leur temps. Les technologies numériques permettent aux chercheurs d'observer les enfants dans divers environnements.[16]

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.[17,18] Les enfants sont extrêmement

sensibles aux contingences présentées par toutes sortes d'événements environnementaux dès la naissance ou peu après. 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.[19] 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.[20,21]

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.[22,23,24] 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 recoupent. 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.[25] 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.[26]

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.27 Dans les sociétés où le jeu est considéré comme une pratique culturelle importante à cet âge, Poddiakov[28] 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. Vygotsky[29] et d'autres chercheurs qui se sont intéressés au jeu [30,31,32,33,34,35] ont souligné l'importance de la réciprocité et du dépassement de la réalité actuelle par la création d'autres mondes (imaginaires) dans le jeu. Lotman a souligné qu'en jouant, l'enfant vit une double vie et essaie de la comprendre sur le plan émotionnel, éthique et cognitif.[36]

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. De même, El'Konin a souligné que les enfants assimilaient le contenu des normes morales humaines et des relations sociales à travers les jeux de rôles.[37]

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.[38] 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.[39]

Les traditions parentales locales (ethnothéories) de développement et d'apprentissage de l'enfant sont passées, au fil de l'histoire et à échelle mondiale, à une culture

globalisée/universelle de l'éducation des jeunes enfants. L'instruction délibérée pendant les années préscolaires est l'une des caractéristiques fondamentales de cette universalité. Cette approche de l'apprentissage précoce se concrétise à travers des jouets et des jeux éducatifs spécialement conçus, ainsi que par le biais de réseaux sociaux qui incitent souvent des activités « éducatives » aux familles avec de jeunes enfants bien avant leur entrée dans les établissements d'accueil de la petite enfance. La petite enfance n'est plus imaginable sans les technologies numériques/modernes intégrées aux contextes culturels de l'enfance actuelle, à travers des pratiques quotidiennes qui les transforment et les réorganisent.[40]

Lacunes de la recherche

« L'approche globale de l'enfant » dans l'étude de la culture et de l'apprentissage précoce représente un enjeu perpétuel. Les contraintes politiques et culturelles dans les pays orientent souvent les décisions concernant les problèmes centraux de l'étude de la culture et de l'apprentissage précoce. L'adhésion pragmatique et formelle aux exigences méthodologiques de la recherche disciplinaire ne suffit pas à prendre en compte l'ensemble des contextes du développement culturel de l'enfant. Par conséquent, une grande partie de la recherche demeure dans le cadre de domaines scientifiques/disciplinaires distincts. Il est essentiel de reconnaître qu'il existe une recherche constante de nouveaux outils et méthodes de recherche, mais surtout, d'une approche théorique globale qui puisse interpréter et expliquer la vaste gamme de données interdisciplinaires et transculturelles que les chercheurs génèrent aujourd'hui.

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 au fil du temps. Une approche prometteuse est celle du développement actif de nouvelles formes d'activités éducatives conçues pour élargir et améliorer l'apprentissage. Il existe cependant des désaccords sur la définition de ces formes d'activité. Par exemple, le jeu indépendant des enfants est constamment remis en question en tant qu'activité légitime et vitale de développement et d'apprentissage dans les premières années de vie.[41,42,43,44,45]

Il est très important d'organiser un enseignement qui tienne compte des types d'apprentissage antérieurs effectués à la maison avec lesquels chaque enfant arrive à l'école. Des études dans différents domaines montrent que les enfants apprennent plus rapidement lorsqu'on leur

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

demande d'intégrer des notions ou de résoudre des problèmes à partir du matériel qui leur est familier ou qui leur semble logique d'un point de vue « humain[46] ».

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 exclues de la vie des enfants. L'accent porté sur la scolarisation et le développement de compétences précises dès la petite enfance, à travers l'utilisation de jouets et de jeux spécifiques, y compris des jeux numériques, devient une caractéristique de la culture de l'enfance d'aujourd'hui. Une telle approche peut avoir pour conséquence négative de réduire, voire d'éliminer, la motivation naturelle de l'enfant pour l'apprentissage et de perturber, d'entraver ou de compromettre son développement ultérieur.[47,48,49]

Références

1. Super CM, Harkness S. The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*. 1986;9(4):545-569.

2. Super CM, Harkness S. Culture structures the environment for development. *Human Development.* 2002;45(4):270-274.

3. Vygotsky LS. *Mind in society: the development of higher psychological processes.* Cole M, John-Steiner V, Scribner S, Souberman E, eds. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1978.

4. Vygotsky LS. Problems of Child (Developmental) Psychology. In: Rieber R, ed. *The Collected Works.* Vol. 5. New York: Plenum Press; 1998:97-119.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

5. Balmès T, Chabat A, Billot A, Rouxel C, Alméras J, Bradshaw F, Petittevile S, Turpin E, Bertrand R, McKay C, Coulais B. Babies. [Anamorphic widescreen]. Universal City, CA: Universal Studios Home Entertainment; 2010. [see also: Babies movie review by Betsy Sharkey : https://www.youtube.com/watch?v=FVzTJX-VWZs]

6. Cole M. *Cultural psychology. A once and future discipline.* Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press; 1996.

7. Cole M and the Distributed Literacy Consortium. *The Fifth Dimension.* New York, NY: Russel Sage; 2006.

8. Hakkarainen P. Narrative learning in the fifth dimension. *Outlines.* 2004;1:5-20.

9. Bredikyte M. *The zones of proximal development in children's play*. [Doctoral dissertation, Acta Universitatis Ouluensis]. E 119; 2011.

10. Hakkarainen P, Brėdikytė M. How play creates the zone of proximal development. In: Robson S, Quinn SF, eds. *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding.* Abingdon: Routledge; 2015:31-42.

11. The Center on the Developing Child at Harvard University website. https://developingchild.harvard.edu/. Accessed May 31, 2023.

12. The MEHRIT Centre website. https://self-reg.ca/our-mission-values/. Accessed May 31, 2023.

13. Babies | Sleep | Full episode | Netflix [Video]. YouTube. April 17, 2020. Accessed May 31, 2023. https://www.youtube.com/watch?v=KJCL9LR6rJI

14. Babies | Crawling | Full episode | Netflix [Video]. YouTube. April 17, 2020. Accessed May 31, 2023. https://www.youtube.com/watch?v=1T3RHuPB_cg

15. Babies | First Steps | Full episode | Netflix [Video]. YouTube. April 17, 2020. Accessed May 31, 2023. https://www.youtube.com/watch?v=p1otGt99Rec

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

16. Babies. Their Wonderful World. [Video]. BBC; 2018-2021. https://www.bbc.co.uk/programmes/b0bt7v0x

17. Greenspan SI, Shanker SG. *The first idea. How symbols, language, and intelligence evolved from our primate ancestors to modern humans*. Cambridge, MA: Da Capo Press; 2004.

18. Johnson M. *The meaning of the body. Aesthetics of human understanding*. Chicago, IL: The University of Chicago Press; 2007.

19. Jusczyk PW. How infants adapt speech-processing capacities to native language structure. *Current Directions in Psychological Science*. 2002;11(1):15-18.

20. Babies | First Words | Full episode | Netflix [Video]. YouTube. April 17, 2020. Accessed May 31, 2023. https://www.youtube.com/watch?v=BFtbXwnBRg8&t=171

21. 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.

22. Lisina MI. *Rebenok, vzroslye, sverstniki* [Child, adults, peers: patterns of communication]. Judelson K, trans. Moscow, Russia: Progress Publishers; 1985.

23. Lobok AM. *Antropologia mifa* [The anthropology of myth]. Yekaterinburg, Russia: Bank Kul'turnoi Informatsii; 1997.

24. Trevarthen C, Aitken K.J. Infant intersubjectivity: research, theory and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 2001;42(1):3-48.

25. Kitayama S, Cohen D, eds. *Handbook of cultural psychology*. New York, NY: Guilford Press; 2007.

26. 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.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

27. Göncü A, Gaskins S, eds. *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007.

28. Podd'iakov NN. *Osobennosti psikhicheskogo razvitiia detei doshkol'nogo vozrasta* [Specific characteristics of psychological development of preschool children] Moscow, Russia: Pedagogika; 1996.

29. Vygotsky LS. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology.* 2004;42(1):7-97.

30. Fein G. Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development.* 1981;52(4):1095-1118.

31. Garvey C. *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1977.

32. Sutton-Smith B. The Ambiguity of play. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1977.

33. The Greenspan Floortime Approach website. https://stanleygreenspan.com/. Accessed May 31, 2023

34. Fragkiadaki G, Fleer M, Rai P. Collective Imagining: the early genesis and development of a sense of collectiveness during infancy. *Cultural-Historical Psychology.* 2021;17(3):84-94.

35. Ridgway A, Quinones G, Li L, eds. Peer play and relationships in early childhood. *International Research Perspectives.* Springer; 2020.

36. Lotman, YuM. Kukly v sisteme kul'tury [Puppets in the system of culture]. In: *Ob iskusstve* [About Art] Sankt-Petersburg: Iskusstvo-SPB; 1998:645-649.

37. El'konin DB. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Collected Psychological Works]. Moscow: Pedagogika; 1989.

38. Greenfield P. *Weaving generations together: Evolving creativity in the Maya of Chiapas.* Santa Fe: School of American Research Press; 2004.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

39. 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.

40. Digital guidelines: Promoting healthy technology use for children. https://www.apa.org/topics/social-media-internet/technology-use-children. Accessed May 31, 2023.

41. 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.

42. 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.

43. 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.

44. Elkind D. *The Power of Play*. Da Capo Press; 2007.

45. Brown St. *Play*. Penguin Group; 2009.

46. Donaldson M. *Human minds: an exploration.* London, UK: Penguin; 1993.

47. Hakkarainen P, Bredikyte M. The zone of proximal development in play and learning. *Cultural - historical Psychology.* 2008;4:2-11.

48. Zuckerman G. Child-adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology.* 2007;45(3):38-64.

49. Frost JL. The Value of Play and the Consequences of Play Deprivation. In: Frost JL. *A history of children's play and play environments. Toward a contemporary child-saving movements*. Routledge; 2010: 198-235.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

Culture et éducation des jeunes enfants

Jessica Ball, Ph.D., Mariel Macasaquit, BCYC

University of Victoria, Canada

Juillet 2023, Éd. rév.

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. 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, sociologues, anthropologues 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.[1,2,3,4,5,6] 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.[7,8,9] 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.[12,13,14] 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

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

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.[15,16,17,18]

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? 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.[19,20,21,22,23,24] 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.[25] 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.[26,27]

Résultats d’études pertinentes

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,[28] 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.[29] 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),[30] n'évaluent pas les forces des jeunes enfants, mais visent seulement à cerner leurs faiblesses.[31] 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 ».[32]

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.[33]

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.[34] 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.[35,36,37,38] 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.[39]

Lacunes de la recherche

Des observations générées par la collaboration de différents acteurs d'un même cadre culturel nous permettent de comprendre comment les jeunes enfants apprennent et se développent. Elles constituent de précieuses contributions à la théorie, tout comme à la pratique. Des travaux de recherche sont nécessaires pour élaborer et tester 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. Il y a une reconnaissance continue de l'importance de la recherche réalisée en collaboration. 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,[40] Community-Campus Partnerships for Health,[41] Living Knowledge Network,[42] Society for Participatory Research in Asia).[43] 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.[44,45,46,47]

Conclusion

Le présent article appelle à la prudence dans l'utilisation de méthodologies standardisées 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. L'élaboration de normes particulières à chaque région au sujet du développement de l'enfant exige un investissement onéreux et sur le long terme. Toutefois, de telles normes permettraient d'approfondir de manière plus pertinente et plus précise les connaissances que nous avons des enfants.[48] 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.[49] 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.[50]

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.[51,52,53,54,55] En plus de soutenir l'apprentissage des jeunes

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

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 : les objectifs et les approches de l'apprentissage précoce des enfants et la manière dont nous le mesurons changent au fil du temps. 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.[56,57]

Références

1. 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.
2. Goncu A, ed. *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 1999.
3. Greenfield PM, Suzuki LK. Culture and human development: Implications for parenting, education, pediatrics, and mental health. In: Sigel IE, Rennigner KA, vol.eds. *Child psychology in practice.* 5th ed. New York, NY: Wiley; 1998. Damon W, general ed. Handbook of child psychology; vol. 4.
4. LeVine RA, New RS, eds. *Anthropology and children development: A cross-cultural reader*. New York, NY: Blackwell; 2008.
5. Super CM, Harkness S. Why understanding culture is essential for supporting children and families. *Applied Developmental Science* 2021;25(1):14-25.
6. Dayton A, Aceves-Azuara I, Rogoff B. Collaboration at a microscale: Cultural differences in family interactions. *British Journal of Developmental Psychology* 2022;40(2):189-213.
7. Fleer 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.
8. 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.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

9. Vintimilla C, Pacini-Ketchabaw V. Weaving pedagogy in early childhood education: on openings and their foreclosure. *European Early Childhood Education Research Journal* 2020;28(5):628-641.
10. Harms T, Clifford RM, Cryer D. *Early childhood environment rating scale.* 3rd edition. New York, NY: Teachers College Press; 2015.
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. Janus M, Harrison L, Goldfeld S, Guhn M. International research utilizing the Early Development Instrument (EDI) as a measure of early child development: Introduction to the Special Issue. *Early Childhood Research Quarterly* 2016:1-5.
14. Einboden R, Rudge T, Varcoe C. Producing children in the 21st century: A critical discourse analysis of the science and techniques of monitoring early child development. *Health* 2013; 17(6):549-566.
15. Lubeck S. Is developmentally appropriate practice for everyone? *Childhood Education* 1998;74(5):283-292.
16. Pence A. Going Beyond: Implementing “Beyond Quality” through the Investigating Quality (IQ) Project. *Journal of Research in Childhood Education*. 2021;35(3):520-533
17. Land N, Vintimilla C, Pacini-Ketchabaw V, Angus L. Proposition towards educating pedagogists: Decentering the child. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2022;23(2);109-121.
18. Webb G. Cultural connections in early childhood: Learning through conversations between educators and children. *The Australian Journal of Indigenous Education*. 2022;51(2).
19. 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.
20. Pacini-Ketchabaw V, Taylor A. *Unsettling the colonial places and spaces of early childhood education*. New York: NY; Routledge; 2015.
21. Osgood J, Mohandas, S. Grappling with the miseducation of Montessori: A feminist posthuman rereading of ‘child’ in early childhood contexts. *Contemporary Issues in Early*

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

Childhood 2023;23(3):208-368.

22. Ejuu G, Apolot JM, Serpell R. Early childhood education quality indicators: Exploring the landscape of an African community perspective. *Global Studies of Childhood* 2022;12(2):170-180.
23. Maithreyi R, Prabha K, Viknesh A. Decontextualized schooling and (child) development: Adivasi communities' negotiations of early childhood care and education and schooling provisions in India. *Children's Geographies*. 2022;20(6):774-787.
24. Viruru R, Askari N. Postcolonial childhoods: historical and contemporary notions. In: Yelland N, Peters L, Fairchild N, Tesar M, Perez M, eds. *SAGE Handbook of Global Childhoods.* 2021;56-66.
25. 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.
26. Gerlach AJ, Gignac J. Exploring continuities between family engagement and well-being in Aboriginal Head Start programs in Canada: A qualitative inquiry. *Infants and Young Children* 2019;32(1):60-74.
27. Elek C, Gibberd A, Gubhaju L, Lennox J, Highfold R, Goldfeld S, et al. An opportunity for our little Ones: Findings from an evaluation of an Aboriginal Early Childhood Learning Centre in Central Australia. *Early Childhood Education Journal.* 2022;50(4):579-591.
28. Early Childhood Development Intercultural Partnerships website. http://www.ecdip.org/ Accessed May 20, 2023.
29. 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.
30. Janus M, Brinkman S, Guhn M. Early development instrument. In: Maggino, F, ed. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Cham: Springer International Publishing; 2020;1-8.
31. Ball J. Finding fitting solutions to assessment of Indigenous young children's learning and development: Do it in a good way. *Frontiers in Education.* 2021;6. doi:10.3389/feduc.2021.696847

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

32. Ball J, LeMare L. 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.* NY, New York: Palgrave Macmillan; 2011;69-94.

33. Ball J, Lewis M. Aboriginal parents' goals for children's language: What is our role? *IMPrint: The Newsletter of Infant Mental Health Promotion*. 2006;46:11-16.

34. Ball J, Bernhardt BM. First Nations English dialects in Canada: Implications for speech-language pathology. *Clinical Linguistics and Phonetics* 2008;22(8):570-588.

35. 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.

36. Peltier S. Assessing Anishinaabe children's narratives: An ethnographic exploration of Elders' perspectives. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology* 2014;38(2);174-193.

37. Tamati A, Ratima M, Hond-Flavell E, Edwards W, Hond R, Korewha H, Treharne G, Theodore R, Poulton, R. He Piki Raukura: Understanding strengths-based Maori child development constructs in Kaupapa Maori early years provision. *MAI Journal* 2021. doi:10.20507/MAIJournal.2021.10.1.2

38. Becerra-Lubies R. Intercultural education and early childhood: Strengthening knowledge based on Indigenous communities and territory. *AlterNative : an International Journal of Indigenous Peoples* 2021;17(2):326-334.

39. Ball J, Pence A. *Supporting Indigenous children's development: Community-university partnerships*. Vancouver, BC: UBC Press; 2005.

40. Community Based Research Canada website. http://www.communityresearchcanada.ca. Accessed May 20, 2023.

41. Community Campus Partnerships for Health website. http://www.ccph.info/. Accessed May 20, 2023.

42. Living Knowledge: The International Science Shop Network website. http://www.scienceshops.org. Accessed May 20, 2023.

43. Society for Participatory Research in Asia (PRIA) website. http://www.pria.org/en/home. Accessed May 20, 2023.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

44. Goelman H, Pivik J, Guhn M. N*ew approaches to early child development rules, rituals, and realities.* New York: Palgrave Macmillan; 2011.

45. Armstrong E, Maypilama L, Fasoli L, Guyula A, Yunupinju M, Garrutju J, Gundjarranbuy R, Gapany D, Godwin-Thompson J, Lowell A. How do Yolnju recognise and understand their children's learning? Nhaltjan njuli ga Yolnjuy nhama ga marr-dharanjan djamarrkuliw marnjgithinyawuy? *PLoS One* 2022;17(8): e0272455. doi:10.1371/journal.pone.0272455.

46. Hsin CT, Compton-Lilly C, Hsieh MF, Luu DT. Creating books and sustaining Indigenous languages with two Atayal communities. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2023. doi:10.1177/14687984231161116

47. Riley K, Froehlich Chow A, Wahpepah K, Humbert ML, Brussoni M, Houser N, Erlansdson MC. Etuaptmumk (Two-Eyed Seeing) in *Nature's Way-Our Way*: braiding physical literacy and risky play through Indigenous games, activities, cultural connections, and traditional teachings. *AlterNative: an International Journal of Indigenous Peoples*. 2023. doi:10.1177/11771801231167881

48. Rao N, Sun J, Becher Y. Assessing early development and learning across cultures: The East Asia Pacific-Early Child Development Scales. *Assessment and Development Matters.* 2015;7(2):21-25.

49. Fuller B. *Standardized childhood: The political and cultural struggle over early education*. Palo Alto: Stanford University Press; 2007.

50. Ball J. Promoting equity and dignity for Aboriginal children in Canada. *IRPP Choices* 2008;14(7):1-30.

51. 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.

52. 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.

53. Rinaldi C. Early Childhood Education in Reggio Emilia and in the World. In: Suarez Orosco M, Suarez Orosco C, eds. *Education: A Global Compact for a Time of Crisis*. Columbia University Press; 2022:261-274.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

54. 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.

55. 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.

56. Cannella GS, Kinard T, eds. Childhoods in More Just Worlds: An International Handbook. Bloomfield: Myers Education Press; 2021.

57. Kessen W. The American child and other cultural inventions. American Psychologist 1979;34(10):815-820.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

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.

[1]FPR-UCLA Center for Culture, Brain, and Development, University of California, États-Unis, [2]California State University, États-Unis, [3]Educational Consultant, États-Unis, [4]Southwest 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

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

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,

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

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 avions 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,

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

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 (2e 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.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

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.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

Culture et politique au cours du développement des jeunes enfants

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

University of Connecticut, États-Unis

Juillet 2023, Éd. rév.

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 comprendre en quoi les expériences quotidiennes des enfants sont façonnées par la culture.[1,2-5] Une littérature distincte a porté sur les effets qu'ont eus des politiques particulières sur des enfants et leurs familles.[6-9] Comme les cultures, les politiques existent à plusieurs niveaux, depuis les organisations nationales et internationales jusqu'aux groupes locaux. 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,

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

elles font parties d'une culture – ou plus particulièrement de la culture dominante dans un lieu donné. 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 la culture et de la politique dans le contexte 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 lieux culturels variés. 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. Comme l'a souligné Granger,[10, p.8] 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 ».[10]

Un problème connexe découle du fait que la recherche à visée politique sur le développement des jeunes enfants aux États-Unis va souvent décrire des mécanismes culturels dans l'environnement de l'enfant, sans toutefois les reconnaître systématiquement comme tels. 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 ».[11, p. 1] 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?

Contexte de la recherche

Les cadres écologiques sont utiles pour comprendre l'influence de la politique sur le développement des enfants dans des lieux spécifiques. Dans le modèle classique de Bronfenbrenner,[12] 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.[13] »

Le concept de « niche écoculturelle » de Weisner[14] 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.[15,16] 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[3,17] conceptualise l'environnement culturel 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.[18] Les sous-systèmes interagissent les uns avec les autres, avec la culture plus étendue et avec les caractéristiques de chaque enfant. Comme le note Worthman dans sa revue de la théorie culturelle, les cadres théoriques de Weisner[14] et de Super et Harkness[3,17] 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. La

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

conceptualisation de Worthman de la théorie écoculturelle inclut des mesures biologiques au niveau individuel et leur relation avec les expériences construites socialement.[19]

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 cette connaissance du contexte culturel de son application aide-t-il à comprendre les raisons de son succès ou de son échec?

Résultats récents de la recherche

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.[20-22] De plus, les études sur le développement des jeunes enfants et les programmes qui s'y rattachent autour du globe (particulièrement dans les pays à revenus faibles ou moyens) constatent inévitablement le besoin de s'adapter aux valeurs, croyances et coutumes locales.[23,24] Le *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy* [23] rassemble un large éventail de courants de pensées et d'observations à propos des contextes politiques, développementaux, économiques, pédagogiques et socioculturels des politiques et programmes pour aider les enfants partout dans le monde.

Aux États-Unis, Duncan et ses collègues[8] 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. En utilisant la méthode anthropologique classique de

l'ethnographie, les chercheurs 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.

Afin de démontrer « pourquoi il est essentiel de comprendre la culture pour soutenir les enfants et leurs familles », Harkness et Super[25] ont décrit deux programmes d'intervention fondés sur des méthodologies différentes. Dans le cadre du programme de grande envergure Moving to Opportunity financé par le gouvernement des États-Unis, une connaissance lacunaire du contexte culturel des familles visées a empêché les chercheurs de comprendre ce qui faisait réussir ou échouer l'intervention. Cette approche diffère de celle observée dans un programme d'intervention en nutrition au Bangladesh, durant lequel une base de connaissances à propos des croyances et coutumes familiales a été élaborée en utilisant le cadre de la niche développementale et en impliquant des membres de la communauté locale lors d'une intervention visant à réduire la diarrhée infantile.

À l'instar du projet au Bangladesh, les centres de ressources des Médersas en Afrique de l'Est ont intégré des pratiques et idées euro-américaines aux réalités culturelles locales pour bâtir et maintenir une intervention pour le développement des jeunes enfants dans les zones à faibles ressources.[26] De la même manière, 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.[27] Lors de ces adaptations, les concepts de développement des jeunes enfants que les enseignants apportent sont cruciaux, comme le démontre une étude portant sur les éducateurs de la petite enfance au Kenya et au Népal, qui ont une conception « hybride » du développement socioémotionnel en bas âge. Les auteurs ont mis en garde les éducateurs de la petite enfance dans le Monde majoritaire quant à l'écueil d'appliquer les attentes développementales euro-américaines, suggérant qu'ils devraient plutôt fonder leur approche sur les normes culturelles locales.[28-30]

Lacunes

Ces exemples mettent en évidence l'inextricable dépendance des programmes pour jeunes enfants réussis à une adaptation de leur contenu et leurs politiques aux besoins et coutumes

locales.[31] Sachant cela, il est étonnant de constater qu'une proportion importante de politiques et programmes visant les pays à faible et moyen revenu continuent de faire la promotion d'une conception occidentale de la parentalité et des bonnes pratiques en éducation des jeunes enfants. Robert Serpell, un psychologue anglais ayant passé la majorité de sa carrière universitaire en Zambie, propose qu'une communication tenant compte de la culture locale et qui se fonde sur une appréciation mutuelle de la diversité des points de vue soit la base des programmes d'éducation des enfants en bas âge.[32] Il affirme, au contraire, que « l'hégémonie culturelle occidentale se manifeste à travers diverses initiatives internationales qui portent le masque de la mondialisation, et qui ont pour effet de promouvoir une communication systématiquement pervertie, coupable d'une violence épistémologique envers les cultures indigènes africaines. » (p. 222). On retrouve un exemple précis de cette différence culturelle dans les préconceptions chez Karasik et Robinson,[33] qui démontrent que le développement de la motricité chez les nourrissons et les enfants en bas âge ne devrait pas être évalué selon un calendrier « universel » (c'est-à-dire, occidental), car le contexte culturel entourant le développement de capacités comme ramper ou marcher est loin d'être uniforme. Il existe un large corpus de recherche interculturelle démontrant ce fait pouvant servir à ériger un cadre à travers duquel nous pouvons considérer l'influence de la culture sur les potentiels humains universels.[34-36]

Ironiquement, l'exemple le plus frappant d'ethnocentrisme dans les politiques parentales et d'éducation des enfants en bas âge est fourni par UNICEF, l'OMS, le Groupe de la Banque mondiale et d'autres organismes internationaux qui ont publié un document de politiques intitulé *Soins attentifs pour le développement de la petite enfance : un cadre pour aider les enfants à survivre et à s'épanouir afin de transformer la santé et le potentiel humain*.[37] L'avant-propos (p. 6) explique que la logique voulant que les initiatives nationales de développement concentrent leurs efforts sur la petite enfance se fonde sur l'idée que « Nous savons maintenant que la période la plus critique est celle allant de la grossesse à l'âge de trois ans, durant laquelle le cerveau connaît sa phase de croissance la plus rapide ». Bien que l'importance d'un environnement sain, capable de soutenir l'enfant durant les jeunes années de sa vie (comme tout le reste de celle-ci, par ailleurs), ne soit pas remise en question, les neurosciences ne corroborent pas les vastes décisions politiques qui découlent de cette simple observation.[38] Le document d'UNICEF propose des méthodes parentales telles que de jouer individuellement avec l'enfant pour lui offrir toute son attention, parler avec lui, le suivre et encourager ses initiatives d'exploration et d'apprentissage.

Ces conseils ne seraient pas étrangers à la plupart des parents de la classe moyenne américaine, mais aux oreilles de beaucoup de parents du Monde majoritaire, les pratiques qu'UNICEF recommandent auraient l'air étranges, voire comiques. Par exemple, les mères d'une communauté Kipsigi de l'ouest du Kenya ont affirmé qu'il était inutile de s'adresser aux bébés, car ils ne peuvent pas encore les comprendre.[39] Idem pour une mère sénégalaise qui a raconté avoir été la risée de sa communauté parce qu'elle parlait à son nouveau-né, comme elle avait appris à le faire dans un cours d'éducation parentale.[40] Pour bien des mères et éducateurs de ces lieux culturels, il est impossible d'offrir une attention individuelle soutenue à un enfant en bas âge compte tenu de la multitude d'autres demandes qui requièrent leur temps et leur énergie.[41]

Bien entendu, les conseils d'UNICEF et d'autres agences internationales ont une portée plus large qu'une opinion ordinaire : ce sont des références auxquelles se fient les politiques nationales et internationales, ainsi que les programmes pour le développement des jeunes enfants autour du monde. Les idées qui sous-tendent cette initiative ont toutefois été mises en doute par des critiques compte tenu de leur exclusion de plusieurs aspects de l'intelligence et du développement qui sont cruciaux pour réussir dans différents contextes culturels. Scheidecker, Chaudhary, Keller, Mezzenzana et Lancy,[42] tous des chercheurs chevronnés dans le domaine du développement des enfants à travers différents contextes culturels, ont émis un argument particulièrement convainquant qui critique les caractérisations d'un « mauvais développement du cerveau » chez les enfants qui ne reçoivent pas les soins d'une éducation préscolaire et d'un parentage dans le moule de la classe moyenne occidentale. Les voix de ces chercheurs internationaux sont malheureusement enterrées par le refrain du discours public qui insiste sur une vision spécifique de l'avancement vers un monde juste et équitable permettant à tous les enfants d'atteindre leur plein potentiel dans des champs de compétences que l'on assume essentiels à leur réussite. Pourtant, la réussite au niveau local peut s'avérer plus complexe.[43]

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.[44,45] 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. Cole M. Culture and development. In: Keller H, Poortinga YH, Schölmerich A, eds. *Between culture and biology.* Cambridge: Cambridge University Press; 2002:303-319.

2. Dasen PR. Culture and cogntive development. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2022;53(7-8):789-816.

3. 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.

4. Keller H. *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum; 2007.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

5. Weisner TS. Support for children and the African family crisis. In: Weisner TS, Bradley C, Kilbride PL, eds. *African families and the crisis of social change*. Westport, CT US: Bergin & Garvey; 1997:20-44.

6. Howard KS, Brooks-Gunn J. The role of home-visiting programs in preventing child abuse and neglect. *The Future of Children*. 2009;19(2):119-146.

7. 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: University of Chicago Press; 2005:359-385.

8. Duncan GJ, Huston AC, Weisner TS. *Higher ground: New hope for the working poor and their children*. New York: Russell Sage; 2007.

9. Gilliam WS, Zigler E. A critical meta-analysis of all evaluations of state-funded preschool from 1977 to 1998: implications for policy, service delivery and program evaluation. *Early Childhood Research Quarterly*. 2001;15:441-473.

10. Granger RC. Commentary. *Social Policy Report*. 2005;19(4):8-9.

11. 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):1-2.

12. Bronfenbrenner U. *The ecology of human development.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press; 1979.

13. Garbarino J, Vorrasi JA, Kostelny K. Parenting and public policy. In: Bornstein MH, ed. *Handbook of parenting*. Vol 5: Practical issues in parenting. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; 2002:487-507.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

14. Weisner TS. Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development.* 2002;45(4):275-281.

15. Duncan GJ, Dowsett CJ, Claessens A, et al. 'School readiness and later achievement': Correction to Duncan et al. (2007). *Developmental Psychology*. 2008;44(1):232-232.

16. Yoshikawa H, Weisner TS, Lowe ED. *Making it work: Low-wage employment, family life, and child development*. New York, NY US: Russell Sage Foundation; 2006.

17. Super CM, Harkness S. Culture structures the environment for development. *Human Development*. 2002;45(4):270-274.

18. Harkness S, Super CM, eds. *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences.* New York: Guilford; 1996.

19. Worthman CM. Ecocultural theory: Foundations and applications. In: Hay MC, ed. *Methods that matter: Integrating mixed methods for more effective social science research.* Chicago: University of Chicago Press; 2016:13-37.

20. Reid JL, Kagan SL, Scott-Little C. New understandings of cultural diversity and the implications for early childhood policy, pedagogy, and practice. *Early Child Development and Care*. 2019;189(6):976-989.

21. Young D, Akpovo SM, Thapa S. Culturally responsive awareness and competence in early childhood teacher candidates. In: Lin M, Jones I, eds. *Critical issues in early childhood teacher education: U.S. perspectives., Vol. 1*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.; 2020:115-136.

22. Aceves L, Crowley DM, Rincon B, Bravo DY. Transforming policy standards to promote equity and developmental success among Latinx children and youth. *Social Policy Report*. 2022;35(1).

23. Britto PR, Engle P, Super CM, eds. *Handbook of Early Child Development: Translating Research to Global Policy. [A joint UNICEF-SRCD publication]*. New York: Oxford

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

University Press; 2013.

24. Yoshikawa H, Wuermli AJ, Raikes HA, Kim S, Kabay SB. Toward high-quality early childhood develoment programs and policies at national scale: Directions for research in global contexts. *Social Policy Report*. 2018;31(1).

25. Harkness S, Super CM. Why understanding culture is essential for supporting children and families. *Applied Developmental Science.* 2020:1-12.

26. Mwaura PAM, Marfo K. Bridging culture, research, and practice in early childhood development: The Madrasa Resource Centers in East Africa. *Child Development Perspectives.* 2011;6(2):134-139.

27. Zeitlin MF, Barry O. *Results of operational research by CRESP for Plan International, Dakar, on the adaptation and administration of the Bayley III infant development test in Louga.* Dakar, Senegal: CRESP; 2008.

28. Thapa S, Nganga L, Madrid Akpovo S. A majority-world perspective on early childhood teachers' understanding of children's social-emotional development: An exploratory, cross-national study in nepal and kenya. *Early Education and Development.* 2022;33(5):786-805.

29. Tsamaase M, Harkness S, Super CM. Grandmothers' developmental expectations for early childhood in Botswana. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2020;170:93-112.

30. McCoy D. Buidling a model of cultural universality with specificity for global early childhood development. *Child Development Perspectives*. 2022;16(1):27-33.

31. Harkness S, Super CM, Mavridis CJ, Barry O, Zeitlin M. Culture and early childhood development: Implications for policy and programs. In: Britto PR, Engle PL, Super CM, eds. *Oxford handbook of early childhood development and its impact on global policy. [A joint UNICEF-SRCD publication].* New York: Oxford; 2013:508-516.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

32. Serpell R. Culture-sensitive communication in applied developmental research. *Human Development*. 2020;64(4-6):222-237.

33. Karasik LB, Robinson SR. Milestones or millstones: How standard assessments mask cultural variation and misinform policies aimed at early childhood development. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*. 2022;9(1):57-64.

34. Super CM, Harkness S. Charting infant development: Milestones along the way. In: Jensen LA, ed. *The Oxford Handbook of Human Development and Culture: An Interdisciplinary Perspective.* New York: Oxford; 2015:79-93.

35. Oudgenoeg-Paz O, Atun-Einy O, van Schaik SDM. Two cultural models on infant motor development: Middle class parents in Israel and the Netherlands. *Frontiers in Psychology*. 2020;11:119.

36. Steenis LJP, Verhoeven M, Hessen DJ, van Baar AL. Performance of Dutch children on the Bayley III: A comparison study of US and Dutch norms. *PLoS ONE*. 2015;10(8):e0132871.

37. World Health Organization; United Nations Children's Fund; World Bank Group. *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential.* Geneva: World Health Organization; 2018.

38. Bruer JT. *The myth of the first three years of life*. New York: Free Press; 1999.

39. Harkness S. The cultural construction of semantic contingency in mother-child speech. *Language Sciences*. 1988;10(1):53-67.

40. Harkness S, Super CM, Barry O, Zeitlin M, Long J. Assessing the environment of children's learning: The developmental niche in Africa. In: Grigorenko E, ed. *Multicultural psychoeducational assessment.* New York: Springer; 2009:133-155.

41. Whiting BB, Edwards CP. *Children of different worlds: the formation of social behavior.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press; 1988.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE

42. Scheidecker G, Chaudhary N, Keller H, Mezzenzana F, Lancy DF. “Poor brain development” in the global South? Challenging the science of early childhood interventions. *Ethos*. 2023;51(1):3-26.

43. Mayancha F, Mezzenzana F. Four kids survived 40 days alone in the Jungle. The media coverage is missing something big. Slate. https://slate.com/human-interest/2023/06/amazon-kids-survival-plane-rescue.html. Published 2023. Accessed June 29, 2023.

44. Harkness S, Keefer CH, Super CM. Culture and ethnicity. In: Levine MD, Carey WB, Crocker AC, eds. *Developmental-behavioral pediatrics*. 4th ed. New York: W. B. Saunders; 2009:182-191.

45. Harkness S, Super CM. Culture and human development: Where did it go? And where is it going? *New Directions for Child and Adolescent Development.* 2020;2020(173):101-119.

©2012-2026 ABILIO | CULTURE