

CULTURE

Culture et apprentissage chez les jeunes enfants

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

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

Mars 2010

Introduction

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

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

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

L'*apprentissage* est vu comme la modification relativement durable du comportement ou de la

compréhension résultant de l'expérience de l'enfant.

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

Sujet

La culture joue un rôle capital dans la façon dont les enfants interprètent le monde. Une différence déterminante entre la manière d'apprendre des enfants et tout système technique intelligent est que les systèmes techniques peuvent reconnaître et organiser l'information, mais n'arrivent pas à en saisir le sens. L'élaboration du sens et l'adoption des outils culturels appropriés (symboles, significations, scénarios, objectifs, etc.) de l'activité humaine sont des défis fondamentaux de l'apprentissage chez les jeunes enfants.

Problèmes

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

Contexte de la recherche

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

servent à étudier l'apprentissage culturel en situation de jeu.^{4,5}

Questions clés pour la recherche

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

Résultats d'études récentes

Caractéristiques universelles de la culture

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

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

objets animés et inanimés.

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

Contraintes culturelles

Bon nombre de psychologues estiment que les enfants issus de groupes culturels différents apprennent un « style cognitif » de base, concept défini par les diverses écoles de pensée en des termes qui diffèrent quelque peu, mais se 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.¹² Des études ont montré, par exemple, que les mères japonaises à qui on a demandé d'inciter leur nourrisson de cinq mois à interagir avec un objet commencent toujours par attirer le bébé à elles avant de leur présenter l'objet, tandis que les mères américaines présentent l'objet à leur petit avant de le tourner vers elles. À cinq mois, il n'y a aucune différence observable dans le comportement des bébés, mais plusieurs mois plus tard, ces derniers adoptent la façon de faire propre à leur culture, qui a été renforcée par des interactions répétées avec leurs parents dans une vaste gamme de situations courantes.¹³

Pratiques culturelles

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

modifiant la compréhension que les enfants ont de la relation entre les objets et leur signification.

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

Lacunes de la recherche

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

Conclusions

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

Le simple fait d'être exposé au contenu à apprendre grâce à diverses pratiques culturelles revêt

une grande importance. Des études dans différents domaines montrent systématiquement que lorsqu'on demande aux enfants d'intégrer des notions ou de résoudre des problèmes fondés sur du matériel qui leur est familier ou qui leur semble logique d'un point de vue « humain²⁶ », ils apprennent plus rapidement.

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

Implications

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

Références

1. Vygotsky LS. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cole M, John-Steiner V, Schribner S, Souberman E, eds. Cambridge, UK: Harvard University Press; 1978.
2. Cole M. *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press; 1996.
3. Cole M, the Distributed Literacy Consortium. *The fifth dimension*. New York, NY: Russel Sage; 2006.
4. Bredikyte M. Play as an educational tool in early childhood. *Every Child* 2008;14(3):10-11.
5. Hakkarainen P. Narrative learning in the fifth dimension. *Outlines* 2004;1:5-20.
6. Johnson M. *The meaning of the body. Aesthetics of human understanding*. Chicago, IL: The University of Chicago Press; 2007.
7. Jusczyk PW. How infants adapt speech-processing capacities to native language structure. *Current Directions in Psychological Science* 2002;11(1):15-18.
8. Kuhl PK. A new view of language acquisition. In: Luria H, Seymour DM, Smoke T, eds. *Language and linguistics in context: Readings and applications for teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2006:29-42.
9. Lisina MI. *Rebenok, vzroslye, sverstniki* [Child, adults, peers: patterns of communication]. Judelson K, trans. Moscow, Russia: Progress Publishers; 1985.
10. Lobok AM. *Antropologija mifa* [The anthropology of myth]. Yekaterinburg, Russia: Bank Kul'turnoi Informatsii; 1997.

11. Trevarthen C, Aitken KJ. Infant intersubjectivity: research, theory and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2001;42(1):3-48.
12. Kitayama S, Cohen D, eds. *Handbook of cultural psychology*. New York, NY: Guilford Press; 2007.
13. Bornstein MH, Tal J, Tamis-LeMonda CS. Parenting in cross-cultural perspective: The United States, France, and Japan. In: Bornstein MH, ed. *Cultural approaches to parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991:69-90.
14. Göncü A, Gaskins S, eds. *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007.
15. Podd'iaikov NN. *Osobennosti psikhicheskogo razvitiia detei doskol'nogo vozrasta* [Specific characteristics of psychological development of preschool children] Moscow, Russia: Pedagogika; 1996.
16. Vygotsky LS. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology* 2004;42(1):7-97.
17. Fein G. Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development* 1981;52(4):1095-1118.
18. Garvey C. *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1977.
19. Sutton-Smith B. *The Ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1977.
20. Greenfield P. *Weaving generations together: Evolving creativity in the Maya of Chiapas*. Santa Fe: School of American Research Press; 2004.
21. Mejía-Arauz R, Rogoff B, Paradise R. Cultural variation in children's observation during a demonstration. *International Journal of Behavioral Development* 2005;29(4):282-291.
22. Mages WK. Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in empirical literature. *Review of Educational Research* 2008;78(1):124-152.
23. Singer D, Golinkoff R, Hirsh-Pasek K, eds. *Play = learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press; 2006.
24. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Berk LE, Singer D. *Mandate for playful learning in preschool. Presenting the evidence*. New York, NY: Oxford University Press; 2009.
25. Hakkarainen P. Learning and development in play. In: Einarsdottir J, Wagner J, eds. *Nordic childhoods and early education: philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich, CT: IAP-Information Age Pub; 2006:183-222.
26. Donaldson M. *Human minds: an exploration*. London, UK: Penguin; 1993.
27. Hakkarainen P, Bredikyte M. The zone of proximal development in play and learning. *Cultural - historical Psychology* 2008;4:2-11.
28. Zuckerman G. Child-adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology* 2007;45(3):38-64.