

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 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 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, Renniger KA, vol.eds. *Child psychology in practice*. 5th ed. New York, NY: Wiley; 1998. Damon W, general ed. *Handbook of child psychology*; vol. 4.
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.
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 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/educ.2021.696847
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.
44. Goelman H, Pivik J, Guhn M. *New 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 Yolŋu recognise and understand their children's learning? Nhaltjan njuli ga Yolŋu 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.
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.