

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 « émiqes » 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, 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 Weisner¹⁴ 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 Weisner¹⁴ 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 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 collègues⁸ 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 Super²⁵ 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 liées 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 cognitive 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.
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.
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 University Press; 2013.
24. Yoshikawa H, Wuermli AJ, Raikes HA, Kim S, Kabay SB. Toward high-quality early childhood development 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 CRESO for Plan International, Dakar, on the adaptation and administration of the Bayley III infant development test in Louga*. Dakar, Senegal: CRESO; 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. Building 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.
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.
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.