D'une affaire privée à une politique publique. L'éducation préscolaire aux États-Unis

From a private affair to public policy

De un asunto privado a una política pública

Rebecca Staples New

Traducteur : Cécile Boyer

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/917>

DOI : 10.4000/ries.917

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2010

Pagination : 129-140

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Rebecca Staples New, « D'une affaire privée à une politique publique. L'éducation préscolaire aux États-Unis », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 53 | avril 2010, mis en ligne le 01 avril 2013, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/917> ; DOI : 10.4000/ries.917

D'une affaire privée à une politique publique*

L'éducation préscolaire aux États-Unis

Rebecca S. New

Décrire telle ou telle caractéristique des États-Unis est une gageure du fait de la taille, de la population et de la complexité du système politique de ce pays, mais on peut dire que l'accueil et l'éducation du jeune enfant (AEJE), dans un pays où il existe une tradition d'initiatives privées visant au bien-être des enfants, ont été peu investis au niveau national. Malgré les millions dépensés pour soutenir les recherches dans ce champ, jusqu'à récemment, les conclusions n'ont que rarement donné lieu à des mesures politiques les mettant en application. On doit à la créativité et à la détermination de quelques uns l'existence de programmes d'excellence dans des villes du Nord du pays, mais il n'existe pas de véritable prise en compte, à un plus haut niveau, du droit des jeunes enfants à un accueil et une éducation de haute qualité. Les valeurs américaines que sont l'autonomie et la concurrence, le rôle des sciences sociales dans les politiques sociales, la préférence accordée au droit des États plutôt qu'à l'intervention du gouvernement fédéral, et l'idée que la famille est responsable de ses enfants : toutes ces raisons sont autant d'obstacles de taille à une réponse collective aux besoins et au développement du potentiel des jeunes enfants. En effet, la caractéristique première de l'AEJE est sa diversité. Cette caractéristique rend les débats sur l'équité et la qualité d'autant plus complexes dans une nation que beaucoup considèrent comme « le pays de toutes les opportunités ». Afin d'évoquer certains des défis les plus urgents à relever en matière d'éducation préscolaire aux États-Unis, un bref rappel historique s'impose.

LES DÉBUTS : 1800 À 1950

Les enfants, risques et ressources

L'histoire de l'AEJE commence, aux États-Unis, au début du XIX^e siècle, lorsque les *Infant Schools* financées par des fonds privés sont créées pour accueillir les enfants de familles nécessiteuses. Pendant une brève période, ces écoles accueillent aussi les enfants de familles plus aisées, mais le foyer reprend

* Article traduit par Cécile Boyer.

rapidement sa place d'environnement privilégié de l'enfant. Ce n'est pas avant la deuxième moitié, voire la fin du XIX^e siècle, que certaines idées d'Europe de l'Ouest parviennent jusqu'aux États-Unis. Les écrits de Rousseau, en particulier, et la thèse de Pestalozzi trouvent un accueil favorable chez les activistes sociaux qui œuvrent pour une assistance au nombre grandissant d'enfants de familles pauvres ou/et de familles d'immigrants. Le *Kindergarten* de Froebel intègre ces deux dimensions et le concept de jardin d'enfants arrive au moment où l'élaboration d'une nouvelle société américaine est en cours.

Le XX^e siècle est une ère nouvelle, avec une urbanisation rapide, le modèle de la grande entreprise et la promesse du modernisme. Ces caractéristiques sociales et les valeurs qui en découlent influencent profondément le champ de la petite enfance. Le jardin d'enfants devient l'allié des efforts de réforme urbaine parce qu'il encourage travail, propreté et discipline chez les enfants des familles pauvres (et souvent immigrées). On redoute que les parents peu éduqués n'aient pas les capacités nécessaires pour former leurs enfants à la « nouvelle » société et cela conduit à une gamme de structures semblables à des écoles, en direction des enfants des mères devant travailler. Les détracteurs de la pédagogie de Froebel adoptent les méthodes de Montessori destinées aux enfants à besoins particuliers, et les divers dispositifs entrent rapidement en concurrence, s'adressant à différentes populations de jeunes enfants. Les responsables des œuvres de bienfaisance mettent eux aussi en garde contre les enfants « à risque », et les craintes culminent en 1912 avec la création d'un Bureau fédéral des enfants. Hormis cela, l'intervention du gouvernement se limite à une brève période de subvention de structures d'accueil d'enfants pendant la Grande Dépression pour venir en aide aux femmes à la recherche d'un emploi.

Ces premières initiatives sont à l'origine de la diversité de l'offre actuelle en matière d'AEJE. Des programmes de formation sont instaurés à Boston et à New-York, en direction de jeunes femmes, afin d'apprendre aux enfants défavorisés à acquérir les valeurs morales et les compétences nécessaires à leur future insertion dans une société industrialisée. Les enfants des classes moyennes fréquentent parfois les *nursery schools* où ils apprennent à jouer et à chanter des comptines. La plupart des enfants, principalement ceux des petites villes et des milieux ruraux, restent à la maison avec leur mère ou d'autres parents, ou bien, dans le cas des familles plus aisées, avec une employée. La coexistence de différents types de services, pour différents types de population, ainsi que le fait de compter en premier lieu sur la famille sont deux constantes de cette époque.

Les enfants comme objets d'étude scientifique

Une autre spécificité américaine dans l'éducation du jeune enfant apparaît lorsque les enfants deviennent des objets d'étude scientifique. En cohérence avec les objectifs du « projet moderniste », les chercheurs en sciences sociales

commencent à étudier les enfants afin d'expliquer le comportement humain et, parfois, de définir la pédagogie la plus appropriée. Le concept de capacité qui en émerge va être utilisé pour identifier les hommes capables de servir dans l'armée pendant la Deuxième Guerre mondiale et pour permettre, plus tard, aux éducateurs d'évaluer le potentiel d'apprentissage des enfants. Le postulat, s'appuyant sur l'appartenance à telle ou telle classe sociale, permettant d'affirmer qu'un certain profil d'enfant a besoin d'un certain type d'éducation est ainsi validé, puis renforcé par d'autres outils d'évaluation conduisant à encourager l'expérimentation de diverses orientations pédagogiques. Lors des décennies suivantes, les instituts universitaires de recherche sur l'enfant et la protection de l'enfance amènent à une nouvelle compréhension de ce qu'est le développement « normal » de l'enfant. Les conclusions de la recherche se transforment vite en conseils « scientifiques » donnés aux parents par les éducateurs. Lorsque la recherche sur l'enfant a été intégrée dans la psychologie du développement, celle-ci a alors été établie comme « la » base scientifique de l'AEJE (New, 2003).

Une affaire publique seulement en cas d'urgence

Comme nous l'avons souligné, les structures d'AEJE sont nées de préoccupations philanthropiques ou caritatives et d'interprétations rapidement étayées par la recherche scientifique au sujet des besoins développementaux. C'est peut-être parce que nombre de ces études concluent que la plupart des enfants trouvent chez eux ce dont ils ont besoin que les interventions formelles du gouvernement restent limitées jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, moment où les structures sont réouvertes pour inciter les mères à participer à l'effort de guerre. Malgré l'impact généralement positif de cette expérience (pour les enfants comme pour les mères), la majorité de ces structures ferme après la guerre. La période qui suit est marquée par un changement de cap avec un nouvel idéal, la famille nucléaire de classe moyenne, avec un père au travail et une mère au foyer. Les familles élargies se font plus rares, les mères se mettent à lire des manuels à l'intention des parents et les nouveaux parents s'intéressent aux approches « modernes » d'éducation.

1950-2000 : L'APPROCHE SCIENTIFIQUE ET LES POLITIQUES

La volonté du gouvernement fédéral de préconiser les approches scientifiques pour résoudre les problèmes sociaux a été une constante du XX^e siècle. Les différentes théories sur l'inné et l'acquis sont alors débattues en même temps que celles sur les besoins de l'enfant pour qu'il puisse grandir correctement et devenir un citoyen américain accompli. Les controverses scientifiques et sociales

se sont traduites de différentes manières dans le pays et ont concouru à une connaissance par le grand public de telle ou telle approche. Les exceptions à la non intervention gouvernementale en matière d'AEJE ont été rares et à chaque fois liées à des enjeux sociaux plus larges. Les mouvements des droits civiques, des femmes et une législation en faveur d'une éducation publique et gratuite pour tous, y compris les handicapés, ont joué un rôle majeur.

Dans les années soixante, la recherche en matière de développement de l'enfant touche un large public par le biais des écoles de formation initiale et continue des enseignants. L'œuvre de Piaget contribue à susciter l'intérêt pour le développement cognitif et les travaux sur le jeu et sur la manipulation d'objets prennent une nouvelle importance. Une série d'études des enfants est alors menée dans divers types de contextes de la petite enfance. Plusieurs études longitudinales, aujourd'hui considérées comme des classiques, se focalisent sur les effets à court et à long terme des divers curricula : instruction directe de l'enseignant, centrés sur l'enfant ou relevant du « laisser-faire »¹.

Alors que la nation affronte les conséquences du mouvement pour les droits civiques et que les activistes protestent contre la guerre du Vietnam, le Congrès vote en 1965 le premier programme global pour les enfants et leurs familles, financé par l'État : *Head Start*². Cette politique recommande l'implication des parents (principe de la « participation maximum ») et se veut la pierre angulaire de la « guerre contre la pauvreté » menée par le président Lyndon Johnson. Au cours des décennies suivantes, si les budgets et mandats fédéraux varient, *Head Start* est régulièrement reconduit pour son travail en faveur d'un nombre croissant d'enfants vivant dans la pauvreté.

Mais cela ne conduira pas à une extension du dispositif à tous les enfants, même si les défenseurs de la petite enfance réussissent presque à remporter cette victoire. Le président Richard Nixon s'opposera à la législation en faveur du financement fédéral de la prise en charge des enfants de moins de 5 ans, déclarant que « pour le gouvernement fédéral, s'engouffrer tête première dans un financement d'aide au développement de l'enfant reviendrait à faire pencher la haute autorité morale qu'est le gouvernement du côté des approches communautaires en matière d'éducation des enfants, à l'encontre [*sic*] de l'approche familiale » (*Veto sur les amendements sur l'opportunité économique de 1971*, cité par Bushouse, 2009). Il en résultera d'une part une offre très parcellaire de services, souvent inexistante pour les bébés, et d'autre part un niveau de qualité très variable.

Une autre catégorie d'enfants a été plus chanceuse en ce qui concerne un financement fédéral. Les familles ayant un enfant handicapé obtiennent en effet des résultats relativement rapides. En 1975, le Congrès vote une loi garantissant un soutien éducatif et social aux enfants à « besoins particuliers ».

1. En français dans le texte.

2. http://www.acf.hhs.gov/acf_services.html/.

Initialement appelée Loi sur l'éducation de tous les enfants handicapés, la Loi sur l'éducation des individus ayant un handicap³ (*IDEA*) souligne le droit des enfants à bénéficier de services d'intervention précoce dans « l'environnement le moins restrictif possible ». Pour l'enfant d'âge scolaire, cela implique une intégration progressive avec tous les services de soutien nécessaires, et pour les plus jeunes, la création de dispositifs nouveaux. Les États créent et financent ainsi des structures préscolaires pour les enfants handicapés et incitent l'inscription d'enfants au « développement normal » pour être leurs camarades de jeux. Parfois appelé « intégration inversée », ce phénomène d'inclusion d'enfants dits normaux sera la première étape à la mise en place à une éducation préscolaire pour tous. Cette législation sera aussi à l'origine de nouvelles initiatives⁴.

Ces mandats législatifs ont contribué à la transformation lente, mais effective, des écoles publiques intégrant des enfants à la culture, à la langue et au développement différents. Les défenseurs de la justice sociale critiquant une école publique trop traditionaliste, de nouvelles lois en faveur de l'égalité des chances dans certains domaines spécifiques sont votées, mais aucun autre mandat ne recommandera davantage d'équité pour des services préscolaires ouverts à tous. Par contre, un matériel de plus en plus abondant est fourni aux enseignants des structures privées ou dans le programme *Head Start*, centré sur des curriculums anti-préjugés, sur les « styles » d'apprentissage des enfants et sur les méthodes éducatives appropriées à leurs besoins spécifiques. Certains chercheurs se penchent sur les stratégies d'apprentissage des enfants des minorités.

À mesure que les connaissances sur les potentiels d'apprentissage des jeunes enfants s'étoffent, les théoriciens de l'attachement étudient les caractéristiques et les conséquences de l'accueil extrafamilial sur la relation mère-enfant. Ces études produisent des résultats sur la signification de critères facilement mesurables comme le ratio enfants/adultes, la taille du groupe et l'espace dévolu, mais une faible attention est prêtée aux convictions pédagogiques des enseignants ou aux objectifs des parents. Les conclusions des recherches sur les curricula préscolaires et sur les crèches sont intégrées à la littérature professionnelle, certaines devenant incontournables au regard de la question de la qualité de l'AEJE.

Dans les années quatre-vingts s'opère une vulgarisation de l'apprentissage des jeunes enfants. Certaines émissions de télévision comme *Sesame Street*TM montrent qu'ils peuvent apprendre plus, et plus tôt, grâce à des activités liées à leurs centres d'intérêts et adaptées à leurs capacités. Cette prise de conscience par le public encourage la prolifération de jouets éducatifs et de manuels pour les parents et aboutit à une pression grandissante sur les enseignants en vue d'une plus grande stimulation des enfants. C'est dans ce contexte que

3. *Individuals with Disabilities Educational Act*.

4. Voir les instituts de développement de l'enfant de Frank Porter Graham, Université de Caroline du Nord, à Chapel Hill : <http://www.fpg.unc.edu/>.

l'association nationale pour l'éducation des jeunes enfants (NAEYC) publie son premier manifeste (1987). Ce dernier définit les lignes directrices des « pratiques appropriées au développement de l'enfant » (DAP)⁵ ; ce petit livret devient vite un best-seller international. Cette même année, la Loi pour un meilleur accueil de l'enfant⁶ est soumise au Congrès afin que le gouvernement fédéral finance l'amélioration de l'accès aux services d'accueil et la qualité de ces services. Cette loi, finalement rebaptisée Loi sur la subvention pour l'accueil et le développement global de l'enfant est votée en 1991, après une révision qui supprime l'idée de standards fédéraux. Les États établissent alors des standards et allouent des crédits tantôt directement aux parents, sous forme de bons, tantôt aux initiatives privées ayant des projets d'amélioration de la qualité.

Dans les années quatre-vingt-dix, la recherche sur le développement du cerveau de l'enfant vient fournir de nouveaux arguments en faveur d'une préscolarité publique ; des milliers d'enseignants explorent alors « l'approche Reggio Emilia » et les ordinateurs sont devenus la norme dans les foyers américains ainsi que dans les structures préscolaires. *Head Start* donne naissance à *Early Head Start*, dédié aux enfants de 0 à 3 ans, et les grandes lignes de la DAP sont revues et corrigées en 1997 pour parer aux critiques provenant de l'éducation spécialisée de la petite enfance, des nouvelles théories sur la nature sociale de l'apprentissage et du développement, et de l'apport de Reggio Emilia : ne plus parler des besoins des enfants, mais de leurs droits. L'accueil du jeune enfant ou du bébé continue d'être considéré comme « nécessaire mais non souhaitable », tandis que les salles de classes américaines se remplissent rapidement d'enfants venus d'horizons culturels et linguistiques divers.

L'ÉDUCATION DU JEUNE ENFANT AU XXI^e SIÈCLE

Lorsqu'un nouveau siècle commence, le domaine de l'éducation du jeune enfant doit faire face à une multitude de défis anciens et nouveaux, d'opportunités à saisir et de débats à mener. Certains de ces défis concernent le bien-être des enfants, comme un rapport *Children in the United States (Enfants aux États-Unis)*⁷ l'indique en 2008. Un enfant sur cinq vit dans un foyer défavorisé, dans une pauvreté extrême pour certains. Ce poids de la pauvreté est exacerbé par la difficulté d'accès à la santé, dans le contexte actuel de récession. L'accroissement de la pauvreté infantile crée de nouvelles contraintes et apporte un éclairage critique aux programmes dédiés spécifiquement aux enfants issus de familles à faibles revenus. Qu'en est-il de la diversité, de la qualité et de l'équité dans le discours actuel sur l'AEJE aux États-Unis ?

5. *Developmentally Appropriate Practices* (DAP). Voir : <http://www.naeyc.org/DAP/>.

6. *Act for a Better Child Care*.

7. Voir le Fond de protection de l'enfance pour des données complémentaires sur les enfants américains. <http://www.childrensdefense.org/>

LA DIVERSITÉ : UN AVANTAGE... ET UN INCONVÉNIENT

Bien que la majorité des enfants de moins de 6 ans aient aujourd'hui deux parents qui travaillent⁸, en 2008, seuls 15 % des enfants de 3 ans et 39 % des enfants de 4 ans étaient inscrits dans des services publics. La plupart des enfants de 5 ans fréquentent le *kindergarten*, et ceux de moins de 5 ans les structures familiales et autres dispositifs informels de garde ou divers types de structures privées de qualité inégale⁹. Les données d'une étude longitudinale concernant les enfants nés en 2001 (ECLS-B) illustrent bien les liens complexes entre leur expérience de la petite enfance et leur milieu socio-économique ou le statut de minorité¹⁰. Les enfants hispaniques fréquentent ainsi moins les structures préscolaires (*Head Start* inclus) que d'autres enfants. Si l'on se penche exclusivement sur les populations fréquentant *Head Start*, différents schémas apparaissent, avec un fort pourcentage d'enfants afro-américains (25 %) et indiens (31 %), contre seulement 7 % d'enfants blancs et 5 % d'origine asiatique. La tradition ancienne perdure puisque différents types de populations d'enfants fréquentent toujours différents types de dispositifs préscolaires.

La diversité caractérise les enfants ainsi que les structures de la petite enfance. Presque la moitié des enfants appartiennent à des minorités et de nouveaux immigrants affluent tous les jours. Certains sont des réfugiés, certains ont des papiers et d'autres non, ils arrivent parfois avec toute leur famille et parfois non, parfois l'un des parents est resté dans le pays d'origine. Les enfants d'immigrés peuvent être de bons ou de mauvais élèves, selon le contexte familial et la valeur culturelle attribuée à l'éducation, à la loyauté filiale et aux relations à autrui. Certains vivent dans la peur qu'une rafle sur le lieu de travail ne les prive d'un parent.

Les enfants ne sont pas les seuls concernés par ces circonstances. Leur présence de plus en plus nombreuse transforme les écoles et les communautés qui essaient de s'adapter au nombre croissant des nouvelles traditions religieuses et parentales. Dans certaines classes de *Head Start*, plus d'une vingtaine de traditions religieuses et linguistiques peuvent être représentées. Cette transformation de la population entraîne de nouvelles exigences pour les enseignants afin d'aider les enfants à s'intégrer à un nouvel environnement et à maîtriser une nouvelle langue.

La question de la qualité attire une attention sans précédent aux États-Unis, en raison des nouvelles études sur l'influence de l'environnement. La

8. Les chiffres ont sûrement changé lors de ces derniers mois, puisque le taux de chômage aux États-Unis atteint à présent 10 %.

9. Ces statistiques, ainsi que d'autres, peuvent être consultées sur le site web du Centre national de statistiques en matière d'éducation. <http://nces.ed.gov/programs/coe/2009/section1/indicator01.asp/>.

10. Cet indicateur présente les conclusions concernant les différentes possibilités existantes concernant l'accueil et l'éducation du jeune enfant en 2005-2006.

synthèse de la recherche souligne les potentialités et vulnérabilités de l'enfant au cours des premières années de vie (Shonkoff et Phillips, 2000), et une étude portant sur plus de mille enfants (de la petite enfance à l'école primaire) a mis en lumière les risques d'être un jeune enfant en Amérique. Cette étude, financée par l'Institut national pour la santé et le développement de l'enfant (NICHD : *Early Child Care Research Network*, 2005), a montré le caractère variable de la qualité des structures d'accueil et les conséquences pour l'enfant en termes de bien-être social, cognitif et affectif (notamment quant à l'attachement à la mère). Outre les aspects quantitatifs (comme le temps de garde lors de la première année de vie), l'étude aborde l'interaction adulte/enfant en contexte familial et contexte extrafamilial. Certains points de la conclusion sont essentiels : la prise en charge des enfants est très fragmentée et peu cohérente ; la plupart du temps, son niveau de qualité est beaucoup trop bas, surtout pour les 0-3 ans ; cette piètre qualité nuit à l'enfant ; ce sont les parents qui ont le plus d'influence sur le développement de l'enfant.

Certains professionnels ont cherché à tirer parti de ces conclusions pour améliorer leurs pratiques, d'autres se sont focalisés sur l'expansion nécessaire des structures. La mesure de la responsabilité envers l'enfant, requise par la loi votée sous l'administration Bush s'assurant qu'aucun enfant ne serait oublié (*No Child Left Behind Act*), a accru la pression exercée sur eux : ils doivent mieux préparer les enfants aux évaluations qu'ils vont passer à l'école élémentaire. Dans ce contexte, *Head Start* a modifié ses critères de performance et détaillé la liste des compétences spécifiques que les enfants doivent acquérir, aboutissant à un programme qui a été et reste toujours controversé (Zigler et Styfco, 2004). Cette forte pression pour une meilleure réussite scolaire a conduit également divers rapports mettant l'accent sur le fait que l'éducation préscolaire est la base nécessaire d'une scolarité réussie.

Un public attentif a attendu le rapport du Conseil national de la recherche et ses recommandations fondées sur un siècle d'études en matière d'apprentissage et de développement des jeunes enfants. Le message a été clair : les jeunes enfants ont une « soif d'apprendre » et il faut entreprendre les démarches nécessaires pour améliorer l'efficacité et étendre le champ des efforts faits pour « éduquer nos préscolaires » (Bowman, Donovan, & Burns, 2001). Cette publication a coïncidé avec celle de l'étude de l'OCDE, qui comparait les politiques nationales, les différents dispositifs et les dépenses en faveur de l'AEJE (OCDE, 2000). De manière générale, les textes officiels soulignent l'importance de l'AEJE comme instrument de développement des sociétés et des individus. La Banque mondiale ayant identifié les services d'AEJE comme indicateurs de l'avenir économique des pays, le financement de l'AEJE par les États est devenu du jour au lendemain l'une des priorités du XXI^e siècle. Aux États-Unis, ce revirement aux allures de séisme a été largement relayé par la presse qui a mis l'accent sur la nécessité d'ouvrir des *pre-kindergarten* publics. Il a parfois été

avancé que c'était le fait d'avoir sciemment séparé ce groupe d'enfants des plus jeunes et des plus âgés qui avait fait le succès de cette campagne. D'autres ont soutenu que ce succès était avant tout dû à l'immense publicité faite à la recherche sur le fonctionnement du cerveau et sur l'importance décisive des premières années de la vie. Enfin, d'autres encore ont mis en avant la convergence d'efforts philanthropiques et d'avantages politiques associés à l'éducation de la petite enfance (Bushouse, 2009). Quelles que soient les causes de ce succès, on peut souligner qu'un programme jusqu'alors considéré comme peu nécessaire et onéreux est aujourd'hui implanté dans la plupart des États du pays. L'ampleur du revirement est telle que les derniers rapports parus décrivent les États n'ayant pas instauré le système des *pre-kindergarten* publics comme des États « sauvages »¹¹.

Au niveau des États, les décideurs politiques débattent actuellement de ce que coûterait l'extension de la préscolarité à la plupart des enfants ou même à tous. Cela fait naître de nouveaux sujets de débats et ressurgir d'anciens comme le rôle du jeu, de la technologie, de la lecture et des mathématiques dans de la petite enfance, sans parler de « la fidélité de la mise en œuvre ». Un institut spécifique (NIEER¹²) a créé une banque d'archives en ligne de « questions préscolaires »¹³. Financé en partie par la *Pew Charitable Trust Foundation*, un acteur de premier plan dans ce domaine, la plupart des rapports publiés par le NIEER défendent les avantages du *pre-kindergarten*. Les recherches financées par le gouvernement fédéral sur la pertinence des différents curricula ajoutent à la complexité dans un contexte éducatif qui insiste de plus en plus sur « des pratiques pédagogiques étayées par des preuves d'efficacité ». Une troisième édition (révisée) de la DAP s'efforce de répondre à ces questions, mais les universitaires restent critiques et déplorent le manque de « recherches rigoureuses » sur la relative efficacité des curricula préscolaires existants. Le ministère de l'Éducation américain surveille de près la recherche dans ce domaine et communique des conclusions intéressantes au grand public désireux d'être informé¹⁴.

L'absence de discours sur l'équité

Il est donc clair que l'idée même d'un accueil et d'une éducation équitables de la petite enfance est loin d'être là. Ce sujet n'est pour ainsi dire jamais abordé dans l'argumentaire en faveur de financements plus importants. Les politiques actuelles d'AEJE s'appuient plutôt sur d'autres types d'arguments. Les économistes ont renchéri sur l'urgence de la situation et fourni une

11. Voir : http://www.preknow.org/documents/LeadershipReport_May2006.pdf/.

12. *National Institute for Early Education Research*: Institut national pour la recherche sur l'éducation du jeune enfant.

13. Voir : <http://nieer.org/psm/>.

14. Voir : <http://nces.ed.gov/programs/coe/2009/section1/indicator03.asp/>.

terminologie liant éducation du jeune enfant et théorie du capital humain, un AEJE de haute qualité apparaissant alors comme un bon investissement à long terme. D'après le Prix Nobel d'économie James Heckman (université de Chicago), « la vraie question est de savoir comment utiliser les fonds disponibles de la manière la plus avisée possible. Les faits indiquent qu'il faut légiférer : il faut investir dans la petite enfance »¹⁵. Ce message semble être parvenu jusqu'à Washington DC, et l'administration Obama étudie de nouvelles demandes de budgets, dont certaines sont citées dans un rapport récent¹⁶. Il n'est pas surprenant d'observer que ces demandes reflètent la diversité du terrain avec, par exemple, une demande d'augmentation de 3,7 milliards de dollars pour l'accueil et le développement global de l'enfant, une autre de 3,7 milliards de dollars pour *Head Start*, une autre encore de 400 millions de dollars pour les structures IDEA et enfin une de 500 millions de dollars pour les bébés et jeunes enfants handicapés ou à besoins particuliers.

Malgré l'enthousiasme général quant à l'augmentation des financements, les différentes options de répartition des fonds laissent peu d'espoir d'améliorer la qualité d'ensemble de l'AEJE. Les initiatives privées américaines ont presque toujours été destinées à certains types d'enfants (défavorisés, minorités, ceux qui doivent apprendre à parler anglais, ceux de *Head Start* ou ceux inscrits dans les *pre-kindergarten*). L'idée que tous les enfants ont besoin et ont le droit à une structure d'AEJE de haute qualité reste un concept venu de l'étranger. Il est probable que, « à moins d'aller à l'encontre de siècles d'histoire et d'instaurer un dispositif d'accueil et d'éducation du jeune enfant pour tous, nos stratégies, si prometteuses soient-elles, ne feront que perpétuer et non combattre le manque d'équité et l'inégalité » (Kagan, 2009)¹⁷.

Cette réelle difficulté à s'attaquer à la dimension éthique de nos politiques a été soulevée dans un échange de courriels avec une figure éminente en matière d'AEJE, vers laquelle je me suis tournée lors de la rédaction de cet article : « Ce que j'essaie de comprendre, c'est que ce mot équité signifie vraiment. Sa signification semble varier selon la population et selon le contexte. L'équité signifie-t-elle que tout le monde doit obtenir la même chose (comme l'égalité répartition des richesses) ? Non, semble-t-il. Ou que chacun doit obtenir quelque chose à hauteur de ses besoins (certains enfants parce qu'ils sont pauvres ou handicapés ou qu'ils ne parlent pas anglais) ? Ou alors l'équité est-elle la dernière des priorités, et non la première, et est-ce pour cela que nous avons des écoles publiques mal dotées, une couverture santé indigente et peu de logements sociaux ? Une autre façon d'envisager les choses est de dire

15. Voir J. Heckman, *Invest in the very young*, consultable sur le site : <http://www.ounceofprevention.org/>.

16. *State Early Care and Education. Public Policy Developments*, consultable sur <http://www.naeyc.org/>.

17. Voir aussi Kagan et Reid (2008) : « *Advancing ECE Policy: Early Childhood Education (ECE) and its Quest for Excellence, Coherence, and Equity (ECE)* », article commissionné le Centre des politiques éducatives, de Washington D.C., pour son projet de repenser le rôle du gouvernement fédéral en matière d'éducation. <http://ccf.tc.columbia.edu/policy.html>

que tout le monde bénéficie des mêmes chances dans la vie (et que c'est donc la faute des individus s'ils ne savent pas saisir les opportunités qui leur sont offertes). Enfin, on peut penser que certains d'entre nous sont plus dignes d'égalité que d'autres, et que donc, au bout du compte, on n'a que ce qu'on mérite. » (Barbara Bowman)¹⁸.

Avant d'achever ce portrait, soulignons que de nouvelles initiatives se dessinent et laissent espérer une amélioration de la qualité de l'AEJE, notamment par un soutien accru du gouvernement fédéral ainsi que des États en faveur de réformes de la formation des enseignants du *pre-kindergarten* à l'école primaire incluse, et par l'appel à une forme plus collaborative de gouvernance (Goffin & Washington, 2007). Le fait qu'une grande majorité d'États offre aujourd'hui des dispositifs préscolaires financés par eux ne constitue pas seulement une « révolution discrète » dans les politiques éducatives américaines de ces quinze dernières années, mais suggère aussi qu'il y a un potentiel pour des changements de cap de grande envergure dans les politiques à venir.

Historiquement, les valeurs américaines ont agi au détriment de l'intérêt des jeunes enfants, privilégiant l'indépendance et la vie privée des familles à la responsabilité collective. Il semble peu probable que ces valeurs évoluent d'ici peu, mais elles sont mises à l'épreuve notamment dans les échanges internationaux. Les éducateurs internationaux et américains sont de plus en plus représentés dans les publications (New et Cochran, 2007). Ce terreau interculturel a déjà influencé l'idée que se font certains, aux États-Unis, de ce qu'est la qualité en matière d'AEJE. La prise de conscience d'avoir jusqu'ici fonctionné avec un filtre culturel partial peut s'avérer fort utile dans nos efforts pour apprendre de l'autre et avec l'autre la façon de procéder pour mettre au point un calendrier prévisionnel des étapes à franchir pour une AEJE de qualité équivalente à celle des autres pays, sans être pour autant uniformisée. Quoi que nous apprenions, n'importe quel projet national, pour aboutir, devra être conforme aux valeurs américaines. Ce n'est donc qu'en impliquant les familles, les éducateurs, les chercheurs, les décideurs politiques et les autres intervenants de la communauté dans la négociation qu'un accueil et une éducation pourront être établis pour tous les enfants.

18. Le Docteur Barbara Bowman est recteur des écoles publiques de Chicago, à la tête du Bureau de l'éducation de la petite enfance.

BIBLIOGRAPHIE

BOWMAN B. T., DONOVAN M. S. & BURNS M. S. (Eds.) (2001) : *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.

BUSHOUSE B. K. (2009) : *Universal preschool: Policy change, stability, and the Pew Charitable Trusts*. Albany: SUNY.

GOFFIN S. G. & WASHINGTON V. (2007) : *Ready or not: Leadership choices in early care and education*. NY: Teachers College Press.

KAGAN S. L. (2006) : *American early childhood education: Preventing or perpetuating inequity?* Research Review No. 1. (A research initiative of the Campaign for Educational Equity), Teachers College

NEW R. (2003) : Culture, child development, and early childhood education: Rethinking the relationship. In R. Lerner, F. Jacobs, & D. Wertleib (Eds.), *Promoting positive child, adolescent, and family development: A handbook of program and policy innovations*, pp. 223-252. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

NEW R. & COCHRAN M. (Eds.) (2007) : *Early Childhood Education: An International Encyclopedia, Volumes I-IV*. Westport, CT: Praeger/Greenwood.

NICHD Early Child Care Research Network (Eds.) (2005) : *Child care and child development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. NY: Guilford Press.

Office for Economic Cooperation and Development (OECD) (2000) : *OECD Country Note: Early childhood education and care policy in the United States of America*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. www.ed.gov/offices/OERI/ECI/hottopicsl.html/.

SHONKOFF J. P. & PHILIPS D. A. (Eds.) & Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development (2000) : *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press. www.nap.edu/.

ZIGLER E. & STYFCO S. (2004) : *The Head Start debates*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.