



unesco

Rapport mondial
de suivi sur l'éducation

Document d'orientation

46

Juillet 2021

Dès le départ : construire des sociétés inclusives grâce à une éducation de la petite enfance inclusive

L'éducation de la petite enfance peut offrir de nouvelles opportunités aux enfants défavorisés, à condition que les programmes fassent de l'inclusion un principe directeur. Si la communauté internationale s'est d'ores et déjà engagée en faveur de l'éducation inclusive, les efforts consentis par les différents pays pour étendre cet objectif à la petite enfance sont très variables. L'accès universel est le fondement de l'inclusion, et les pays doivent s'attaquer aux obstacles liés au statut socio-économique, à l'origine ethnique, au sexe, à la langue, au handicap et à l'éloignement des apprenants. Une coopération doit se mettre en place entre plusieurs intervenants pour identifier rapidement les besoins particuliers et fournir des services adaptés, ainsi que des programmes scolaires inclusifs qui favorisent le développement socio-émotionnel et la formation de l'identité des enfants. Enfin, les éducateurs doivent pouvoir acquérir les connaissances, la formation et le soutien nécessaires pour mettre en œuvre des pratiques inclusives et travailler avec des familles de tous horizons.

L'appel à la mobilisation en faveur d'une éducation inclusive dès la petite enfance est inscrit dans les engagements de l'Agenda 2030 pour le développement durable : ne laisser personne de côté. En 2015, la communauté internationale s'est engagée à « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité » comme quatrième Objectif de développement durable (ODD 4). La cible 4.2 invite les pays à « faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire ».

Alors que la formulation de l'objectif mettait l'accent sur la qualité, le Cadre d'action Éducation 2030 fait lui référence à l'inclusion dans deux des quatre stratégies indicatives prévues pour atteindre l'objectif en question : d'abord grâce à des « politiques et une législation intégrées et inclusives garantissant une éducation préprimaire gratuite et obligatoire pendant au moins un an, en s'attachant particulièrement à ce que les enfants les plus pauvres et les plus défavorisés en bénéficient » ; ensuite au moyen de « programmes, services et infrastructures destinés à la petite enfance qui soient inclusifs, accessibles, intégrés et de qualité, qui couvrent

les besoins de santé, de nutrition, de protection et d'éducation, en particulier ceux des enfants handicapés » (UNESCO, 2015, §37) .

Le Cadre des soins attentifs pour le développement de la petite enfance, adopté par l'Assemblée mondiale de la santé trois ans plus tard, érige les « possibilités d'apprentissage dès la petite enfance » au rang de ses cinq composantes. L'équité, et donc implicitement l'inclusion, en est considérée comme un principe directeur. Il invite notamment les gouvernements à cibler leurs interventions en faveur de la petite enfance sur les « groupes exclus, marginalisés ou vulnérables à d'autres égards » et cite notamment les « enfants handicapés » et les « enfants vivant dans des contextes humanitaires ». (OMS et al., 2018, p. 26). Dans le domaine de l'éducation, il préconise des interventions visant à « promouvoir le respect et l'intégration d'enfants d'origines diverses ». Il appelle également les gouvernements à « identifier les enfants et les familles vulnérables, par le biais d'un recensement de la communauté, de dialogue et sensibilisation [...] à accueillir les enfants ayant des besoins particuliers et [...] à préparer les enseignants et les administrateurs pour qu'ils prennent pleinement leur part ». (OMS et al., 2018, p. 38)

La Stratégie pour la petite enfance du Partenariat mondial a également fait le pari de l'inclusion. L'une de ses cinq « stratégies axées sur les résultats » consiste à renforcer « l'accès, l'inclusion, l'équité et la qualité », avec quatre priorités stratégiques : « l'accès et l'engagement, la lutte contre les inégalités et l'exclusion des services ; les systèmes de services d'intervention pour l'enfance ; le personnel chargé de la petite enfance ; le développement de l'enfant, l'apprentissage précoce et les critères de qualité des services. » (UNESCO et al., 2021).

Malgré des progrès rapides au cours des deux dernières décennies, le taux brut de scolarisation dans le préprimaire ne s'élevait encore qu'à 61,5 % en 2019. Les enfants défavorisés, déjà bien plus touchés par la malnutrition et la mauvaise santé, sont aussi moins à même d'accéder aux services d'éducation de la petite enfance. Y garantir un accès universel est une condition nécessaire mais pas suffisante pour assurer l'inclusion : des critères de qualité doivent également être respectés. Une définition récente des programmes

inclusifs de développement de la petite enfance prévoyait que ceux-ci « aient de grandes ambitions et favorisent activement la participation à toutes les activités d'apprentissage et sociales, facilitée par des aménagements individualisés ; et fassent usage de services et de dispositifs dont l'efficacité est prouvée pour favoriser le développement des enfants (aussi bien sur le plan cognitif, linguistique, communicationnel, physique, comportemental que socio-émotionnel), leurs amitiés avec leurs pairs et leur sentiment d'appartenance. » (Vargas-Barón et al., 2019, p. 21).

Si cette définition se concentre sur les enfants handicapés et à besoins éducatifs particuliers, elle correspond également à la conception plus large de l'inclusion dans l'éducation en tant que processus impliquant tous les apprenants, adoptée dans le Rapport mondial de suivi sur l'éducation de 2020. Elle considère que les pratiques inclusives sont celles qui accueillent favorablement la diversité et créent un sentiment d'appartenance, enracinées dans la conviction que chaque personne a de la valeur et du potentiel et doit être respectée. La petite enfance est une étape clé de ce processus. Ce document d'orientation, qui étaye la Stratégie pour la petite enfance du partenariat mondial, résume les mesures prises par les pays du monde entier pour rendre l'expérience de l'éducation de la petite enfance inclusive et significative pour tous les enfants, quels que soient leurs capacités, leurs origines et leur identité.¹

L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE PRÉSENTE DES AVANTAGES INDIVIDUELS ET SOCIAUX DE LONG TERME EN MATIÈRE D'INCLUSION

L'éducation de la petite enfance, dans le cadre d'un ensemble de mesures d'intervention global, constitue une base permettant de démultiplier les possibilités offertes aux enfants et leur offre une chance d'échapper à la pauvreté. Ne pas en bénéficier peut enfermer les enfants dans le dénuement et la marginalisation. Les travaux de recherche se sont intéressés aux effets individuels à court terme de l'investissement dans les programmes d'éducation de la petite enfance, en particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés. Le nombre d'études sur les effets à moyen et long terme de ces programmes est relativement faible en raison du manque de documentation relative

¹ Deux études de fond ont été utilisées pour l'élaboration de ce document d'orientation : Deloitte (2021) et Denauw et Loizillon. (2021).



aux programmes mis en œuvre par le passé, de la difficulté à déterminer si les critères de qualité étaient respectés et comment chaque enfant en a bénéficié, et du défi que représente l'analyse des relations complexes entre les interventions et les résultats - notamment parce que les interventions ultérieures peuvent renforcer les effets d'une intervention préalable mais aussi les annuler.

Les recherches menées aux États-Unis, qui montrent les effets positifs à long terme de l'éducation dès la petite enfance, même sur plusieurs générations, ont suscité beaucoup d'attention. Une méta-analyse de 22 études expérimentales et quasi-expérimentales menées sur une période de 50 ans a révélé que la fréquentation d'un établissement éducatif pour la petite enfance permettait de réduire le nombre de cas nécessitant une éducation spécialisée, de diminuer le taux de redoublement et d'augmenter de 11 % le taux d'achèvement des études secondaires. (McCoy et al., 2017). L'évaluation d'un projet mis en œuvre dans les années 1960 dans le Michigan et destiné aux enfants afro-américains défavorisés a conclu que ces derniers avaient par la suite fait l'objet de moins de suspensions à l'école, avaient obtenu de meilleurs débouchés professionnels et étaient moins susceptibles de faire l'objet de condamnations pénales ou de souffrir de problèmes de santé. (Heckman and Karapakula, 2019a, 2019b). L'impact positif des programmes éducatifs destinés à la petite enfance dépasse donc les seuls résultats individuels et aboutit à des résultats plus généralisés qui favorisent l'inclusion sociale.

Les données relatives aux interventions auprès de la petite enfance sont de plus en plus nombreuses (The Lancet, 2016) même si le contenu éducatif des programmes évalués varie considérablement et que les études restent principalement cantonnées aux effets de court terme. Au Chili, il ressort d'une enquête menée auprès d'élèves de CM1 que ceux qui avaient été scolarisés dans un programme public d'éducation de la petite enfance avant d'entrer en maternelle obtenaient de meilleurs résultats en lecture, en mathématiques et en sciences sociales que les autres, les effets étant plus marqués pour les enfants les plus pauvres. (Cortázar, 2015). Dans le Karnataka, en Inde, 40% des progrès considérables réalisés en matière de développement cognitif grâce à une bourse préscolaire se sont maintenus jusqu'à la fin de la première année de

primaire. (Dean et Jayachandran, 2020). En Indonésie, une intervention en matière d'éducation de la petite enfance dans environ 3 000 villages, soit 4% du pays, a permis de réduire les écarts en matière de langage, de développement cognitif, de communication, de culture générale et de comportement prosocial entre les enfants les plus pauvres et les plus riches. (Jung and Hasan, 2015). Un programme d'éducation de la petite enfance au Kenya, qui comprenait la formation des enseignants, un soutien pédagogique en classe, du matériel d'enseignement et d'apprentissage et un volet santé dans quatre districts, a considérablement amélioré la capacité de préparation à l'école des enfants concernés. (Ngware et al., 2018).

UN ACCÈS POUR TOUS EST UNE CONDITION INDISPENSABLE À L'ÉDUCATION INCLUSIVE DE LA PETITE ENFANCE

L'éducation universelle de la petite enfance est un moyen de favoriser l'inclusion en faisant en sorte que tous les enfants puissent accéder à un niveau minimum de services, quelque soit leur statut socio-économique, leur origine ethnique, leur langue, leur handicap ou leur éloignement. Au total, seulement 51 sur 184 pays, soit 28%, ont rendu l'enseignement préprimaire obligatoire. Parmi ceux-ci, elle est obligatoire pendant un an dans 29 pays, deux ans dans 13 et trois ans ou plus dans 9 pays. La proportion de pays ayant institué un enseignement préprimaire obligatoire varie de zéro dans les États arabes à 55 % en Amérique latine et dans les Caraïbes. (UNESCO, 2021).

La fréquentation des établissements préscolaires varie considérablement selon des critères sociaux, économiques et culturels, notamment ceux liés aux normes de genre. Elle augmente avec l'âge, atteignant son niveau le plus élevé l'année précédant l'entrée à l'école primaire, sur laquelle porte l'indicateur mondial ODD 4.2.2 : Dans ce groupe, la participation était de 73 % en 2019, avec des proportions allant de 12 % à Djibouti à plus de 99 % dans des pays comme les Îles Fidji et les Émirats arabes unis. Selon les données administratives recueillies par l'Institut statistique de l'UNESCO, certains des progrès les plus rapides dans les années 2010 ont été observés en Azerbaïdjan (de 30 % en 2010 à 74 % en 2019), au Burundi (de 19 % à 49 %), au Kirghizistan (de 54 % à 90 %), en République

démocratique populaire du Laos (de 36 % à 69 %) et en Palestine (de 41 % à 65 %). Mais il y avait également des cas notoires de stagnation, notamment dans certains pays d'Afrique subsaharienne, comme le Congo (fréquentation stable à 29%), le Niger (de 22% à 23%) et le Sénégal (de 14% à 16%).

Les enquêtes rendent compte de la fréquentation d'établissements d'éducation de la petite enfance non déclarés et mettent en évidence les disparités d'accès au détriment des enfants qui en ont le plus besoin. Dans les pays à revenu faible ou intermédiaire où moins de deux enfants sur trois suivent un programme d'apprentissage organisé un an avant l'âge officiel d'entrée dans le primaire, l'écart moyen de participation entre les 20% les plus riches et les 20% les plus pauvres est de 48 points de pourcentage. Il dépasse 60% au Bénin, au Cameroun, au Mali, au Nigeria et au Pakistan, et atteint son niveau le plus élevé en Macédoine du Nord, où 91% des plus riches mais seulement 12% des plus pauvres ont bénéficié de programmes d'apprentissage organisés en 2019. (Figure 1).

Des inégalités persistent dans de nombreux pays européens en ce qui concerne l'accès des enfants issus de minorités ethniques, de l'immigration ou ayant un statut de réfugié. (Ünver et al., 2016). Les populations roms sont celles qui ont le moins accès à l'éducation préscolaire. Selon la deuxième enquête de l'Union européenne sur les minorités et la discrimination (EU MIDIS II), dans neuf pays de l'UE, le taux de participation des Roms à l'éducation préscolaire était de 53 % ; en Grèce, il était de 28 %, contre 84 % pour la population générale. Les enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF confirment également des écarts importants dans les taux de participation à l'éducation préscolaire entre les Roms et la population dans son ensemble en Europe du Sud-Est, par exemple près de 30 % d'écart au Monténégro en 2018. (Figure 2).

FIGURE 1:

Dans de nombreux pays à revenu faible ou intermédiaire, trop peu d'enfants ont accès à l'éducation préscolaire, et les plus pauvres font face à un fort taux d'exclusion

Taux de fréquentation des établissements d'enseignement organisé un an avant l'âge officiel d'entrée dans le primaire, par niveau de richesse, dans un échantillon de pays, 2014-2019

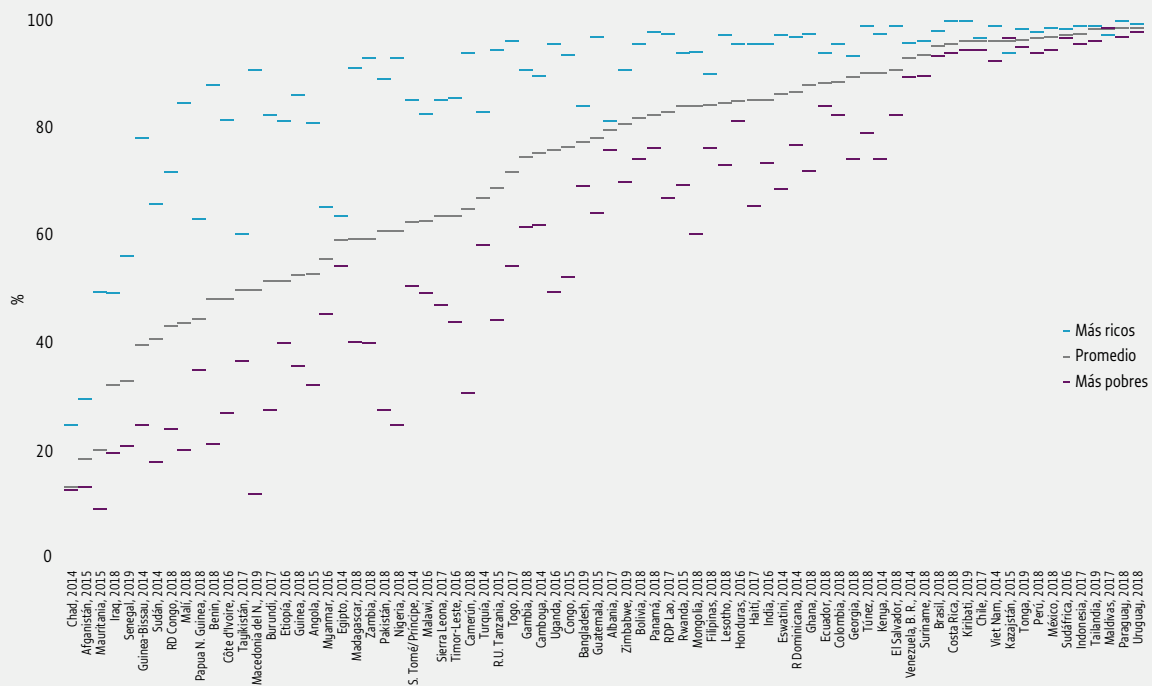
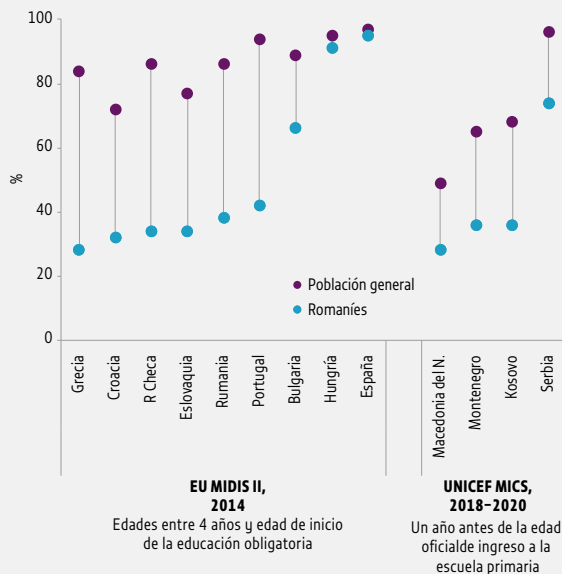


FIGURE 2:

Les enfants roms en Europe sont moins nombreux à bénéficier d'une éducation préscolaire que leurs pairs

Taux de fréquentation de l'enseignement préscolaire, enfants roms et population générale, dans un échantillon de pays et territoires européens, 2014-2020



Note : Toute référence au Kosovo doit être considérée dans le contexte de la résolution 1244 (1999) du Conseil de sécurité.
Source : FRA (Rapport 2016) pour les pays de l'UE ; conclusions de l'enquête MICS de l'UNICEF pour l'Europe du Sud-Est.

MESURER LES ÉCARTS EN MATIÈRE D'ACCÈS NÉCESSITE DES OUTILS ADAPTÉS ET SOUVENT COÛTEUX

Le suivi de l'offre d'éducation inclusive pour la petite enfance et de ses effets en fonction de facteurs de risque tels que le lieu, l'âge, le sexe, l'origine ethnique et la langue a progressé. En revanche, la désagrégation en fonction du handicap reste compliquée. Une étude portant sur 51 pays à revenu faible ou intermédiaire a révélé qu'aucun d'entre eux n'avait fourni de données ventilées sur la scolarisation des enfants handicapés dans l'enseignement préprimaire dans ses plans sectoriels pour l'éducation, alors que 40% l'avaient fait pour l'enseignement primaire. (GPE, 2018). Les systèmes de données administratives nécessitent des investissements importants pour fournir des données de bonne qualité sur le handicap, ce que relativement peu de pays peuvent se permettre. L'Australie effectue un recensement complet tous les trois ans (**Encadré 1**).

ENCADRÉ 1.

L'Australie évalue régulièrement si les enfants sont sur la bonne voie en termes de développement

Le Recensement australien du développement précoce (AECD) est un outil de collecte de données à l'échelle nationale qui permet de déterminer si les jeunes enfants sont sur la bonne voie en termes de développement lorsqu'ils commencent l'école. (Boller et Harman-Smith, 2019). Il a été conçu en s'appuyant sur l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance du Centre Offord du Canada, qui a également servi de base à l'élaboration du nouvel indice de développement de la petite enfance MICS de l'UNICEF. Il est réalisé tous les trois ans depuis 2009. Il concerne la totalité de la population. En 2015, des données ont été collectées pour plus de 300 000 enfants, soit 97 % du groupe cible. Les données relatives à chaque enfant sont collectées par les enseignants, mais rapportées au niveau de la communauté, de l'État/du territoire et du pays. Pour 2018 le cycle a coûté 18 millions de dollars US, ce qui inclut les services de coordination, de formation et de recherche pendant et entre les années de collecte de données. Le financement comprend également la formation des enseignants pour remplir le questionnaire afin de réduire la subjectivité des réponses.

Le questionnaire prévoit que les enseignants répondent à 100 questions quand l'enfant entre à l'école primaire, évaluant ses expériences en matière d'éducation de la petite enfance au cours de l'année précédente, ainsi que différents indicateurs physiques, sociaux, émotionnels, linguistiques et relatifs à la vulnérabilité. (Recensement australien du développement précoce, 2019). Les enfants sont identifiés selon qu'ils sont autochtones, qu'ils ont des besoins particuliers, qu'ils parlent une autre langue que l'anglais à la maison, qu'ils sont nés à l'étranger ou qu'ils vivent dans une communauté petite ou éloignée. Les enseignants travaillent avec un consultant culturel lorsqu'ils remplissent le questionnaire afin de rendre compte des capacités des enfants issus de communautés historiquement marginalisées.

Les résultats de 2018 montrent que les enfants les plus défavorisés, par exemple ceux des régions éloignées, les autochtones et les insulaires du détroit de Torres et ceux dont la langue parlée à la maison n'est pas l'anglais, comblent l'écart de développement dans trois domaines. Une évaluation réalisée en 2010 a confirmé le potentiel de l'AECD comme outil permettant d'orienter la conception des politiques et des programmes, améliorer le développement de la petite enfance et aider à évaluer les stratégies à long terme. Elle a mis en évidence la nécessité de confier les aspects complexes de la prise en charge éducative à des spécialistes, de mieux impliquer les communautés et de renforcer leurs capacités. Les actions clés à entreprendre comprennent un travail de fond intense pour promouvoir l'utilisation des données dans le processus décisionnel des municipalités et des communautés, l'appropriation par les autorités locales et les responsables de programmes, le recours à des indicateurs uniformes dans toutes les communautés et l'adhésion des parties prenantes et des responsables pour la mise à l'échelle.

Les enquêtes pourraient en principe offrir une alternative mais elles peuvent également poser des problèmes. Le Groupe de Washington sur les statistiques du handicap a élaboré une série de questions succinctes destinée aux enquêtes et aux recensements, qui a été complétée par un module sur le fonctionnement de l'enfant afin de s'assurer que les questions sont adaptées pour rendre compte correctement des troubles du développement chez les enfants. Deux versions du module concernent respectivement les enfants de 2 à 4 ans et les enfants de 5 à 17 ans. Pour la première tranche d'âge, le questionnaire comprend des questions dont les réponses doivent être fournies par la personne qui prend soin de l'enfant en priorité ; elles portent sur des domaines tels que la vue, les capacités auditives, la mobilité, la communication/compréhension, le comportement et l'apprentissage, la dextérité et le jeu. Pour les enfants plus âgés, des questions supplémentaires portent, par exemple, sur l'anxiété et la dépression. (Groupe de Washington sur les statistiques du handicap, 2021).

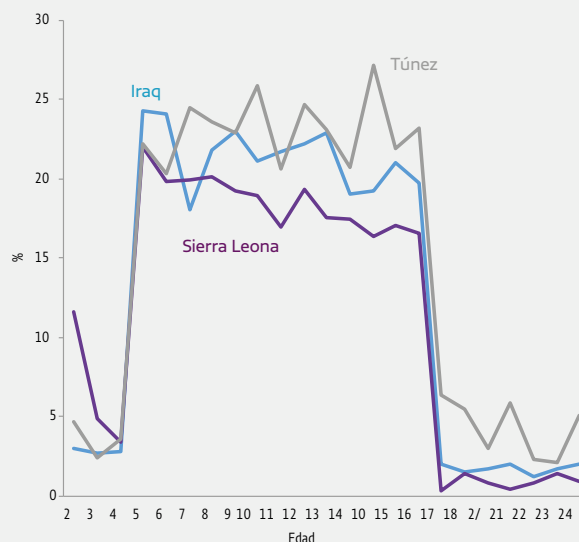
Le sixième cycle de l'enquête MICS de l'UNICEF est le premier à utiliser les modules dont les questions sont adaptées à l'âge. Cependant, si la définition du handicap ne change pas selon l'âge, les différentes approches adoptées pour traiter les questions liées au handicap ont un effet considérable sur les estimations de la prévalence du handicap, ce qui peut compliquer l'interprétation des indicateurs relatifs à l'éducation ventilés par handicap. En Irak, en Sierra Leone et en Tunisie, la prévalence du handicap passe de moins de 4 % chez les enfants de 4 ans à plus de 22 % chez les enfants de 5 ans. (**Figure 3**). Il est impossible d'interpréter les performances éducatives moyennes des personnes avec et sans difficultés fonctionnelles si le fait d'avoir une difficulté fonctionnelle est mesuré différemment pour les individus d'un groupe d'âge donné.

LA LÉGISLATION ET LES POLITIQUES FAVORISENT UN ACCÈS ÉQUITABLE À L'ÉDUCATION DÈS LA PETITE ENFANCE

À la place, ou en plus, de rendre l'éducation dès la petite enfance gratuite et obligatoire, les États adoptent également diverses approches législatives et politiques pour en améliorer l'accès. Si 45 % des pays européens ont rendu l'enseignement préscolaire obligatoire, on constate des variations dans la durée

FIGURE 3:
L'interprétation des écarts liés au handicap dans l'éducation est difficile lorsque la mesure du handicap change à l'âge de 5 ans

Prévalence du handicap, par âge, Irak, Sierra Leone et Tunisie, 2017-18



Source: Analyse des données MICS par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation.

et les modalités de celui-ci. Au total, en Europe, 16 pays sur 38 garantissent une place aux enfants dans les structures d'accueil de la petite enfance au plus tard à l'âge de 3 ans (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2019). De nombreux pays prévoient également des dispositions légales spécifiques pour faciliter l'accès des groupes défavorisés, notamment du fait de la pauvreté, du handicap, de la migration, du déplacement ou de l'origine ethnique. En Norvège, dans certaines communes, les enfants de 4 à 5 ans issus de familles pauvres ont droit à 20 heures d'enseignement préscolaire gratuit par semaine. Les enfants de la communauté autochtone Sami bénéficient d'un soutien dans le cadre de l'enseignement préscolaire afin de développer leur langue, leurs connaissances et leur culture autochtones.

En Suède, tous les enfants ont droit à des services d'accueil et d'éducation de la petite enfance dès l'âge de 1 an et à des services gratuits pendant 15 heures par semaine à partir de 3 ans. Les enfants de moins d'un an ayant des besoins éducatifs particuliers peuvent bénéficier des services d'accueil et d'éducation de la



petite enfance gratuits pendant 15 heures par semaine. Un soutien est proposé à l'ensemble de la catégorie préscolaire, le nombre de membres du personnel ou d'enfants étant adapté en conséquence (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2016, 2017b ; Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2019). Dans sa loi sur l'éducation de 2019, la Suède a consolidé et étendu le droit à l'éducation préprimaire dans les langues des minorités nationales, en plus de garantir un soutien précoce aux apprenants dans les écoles préprimaires et primaires (Commission européenne, 2021).

De nombreux pays précisent les modalités de l'aide aux enfants handicapés. En Croatie, par exemple, les écoles maternelles sont tenues d'inclure les enfants handicapés en vertu de la Loi sur l'éducation préscolaire de 1997. En France, où tous les enfants ont droit à l'école maternelle gratuite (incluant depuis peu les enfants dès l'âge de 2 ans), des classes destinées aux enfants atteints de troubles du spectre autistique ont été ouvertes dans les écoles maternelles, tandis que les autres enfants ont été sensibilisés aux besoins particuliers de leurs camarades. À Malte, la Loi sur l'égalité des chances encourage l'intégration dans l'environnement scolaire classique des enfants à besoins éducatifs particuliers, dès l'âge de 2 ans et 9 mois. Ont ainsi été créés un centre de ressources, une unité consultative sur le développement de l'enfant, des services nationaux de soutien scolaire et des équipes de soutien psychosocial avec des éducateurs spécialisés dans l'aide aux apprentissages.

Certains pays interviennent également pour soutenir les enfants roms. En Macédoine du Nord, le ministère du Travail et de la Politique sociale a mis en place un projet destiné aux enfants roms de 3 à 6 ans, afin de leur donner accès à des services de qualité et de sensibiliser leurs parents à l'importance de l'éducation préscolaire. Ce projet, présenté en 2016, est aujourd'hui une politique publique. En Slovénie, le ministère des Sciences, de l'Éducation et des Sports encourage l'accueil des enfants roms dans les maternelles en proposant les services d'assistantes maternelles roms, ainsi qu'un soutien financier pour couvrir les coûts plus élevés des maternelles qui accueillent des enfants roms. L'objectif est de faire en sorte qu'ils soient plus nombreux à s'inscrire à la maternelle au moins deux ans avant leur entrée en primaire (Commission européenne, 2021).

Dans le monde entier, les gouvernements prennent des dispositions juridiques et politiques spécifiques visant à promouvoir les possibilités d'éducation de la petite enfance pour les groupes vulnérables. Au Cambodge, le plan d'action national pour l'éducation multilingue 2015-2018 a permis aux élèves des groupes ethniques minoritaires de recevoir un enseignement à la maternelle et pendant les trois premières années de l'école primaire dans cinq langues autres que le khmer. Le programme, mis en œuvre dans cinq provinces et 18 districts, a été étendu depuis à une langue supplémentaire (Ball et Smith, 2019). Le gouvernement s'est engagé à faire progresser de 25 % le nombre d'enseignants multilingues d'ici 2023 (Ministère de l'éducation du Cambodge, 2019).

Aux îles Cook, des classes satellites ont été créées dans des villages isolés des petites îles. Cela permet de proposer des programmes de niveau maternelle et début de primaire pendant que les élèves plus âgés fréquentent des écoles avec plus d'effectifs situées dans les îles plus peuplées (ministère de l'Éducation des îles Cook, 2014). À Cuba, les enfants handicapés sont inclus dans les programmes généraux de développement de la petite enfance. Un soutien est apporté à tous les enfants, même dans les zones rurales, grâce notamment à Educa a tu hijo (Éduque ton enfant), qui concerne plus de 5000 enfants handicapés (HCDH, 2019). En Irlande, le programme de réinstallation Community Childcare Subvention fournit des services gratuits aux enfants réfugiés de moins de 5 ans pour favoriser leur intégration (Département irlandais de l'Enfance, de l'Égalité, du Handicap, de l'Intégration et de la Jeunesse, 2019). En Ouganda, dans le cadre de ses mesures d'accueil aux réfugiés, le gouvernement a mis en place des politiques visant à renforcer le nombre de soignants et de centres certifiés fournissant des services intégrés de bonne qualité pour le développement de la petite enfance (Ministère ougandais de l'Éducation et des Sports, 2018 ; UNHCR, 2018a, 2018b).

COORDINATION, COOPÉRATION ET COLLABORATION : LES TROIS PILIERS DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE DE LA PETITE ENFANCE

Garantir l'égalité des chances en matière d'éducation pour les personnes exposées au risque d'exclusion n'est pas la seule responsabilité des autorités chargées des politiques éducatives. Elles doivent aussi mobiliser des acteurs très différents, et assurer l'harmonisation des systèmes administratifs d'assistance aux populations vulnérables dans les différentes facettes du quotidien (Nores et Fernandez, 2018). Pour pouvoir fournir une éducation inclusive de la petite enfance, les responsabilités doivent être partagées horizontalement entre les ministères et les acteurs gouvernementaux ou non-gouvernementaux, mais aussi verticalement, entre les différents niveaux d'éducation ou de gouvernement, en tenant compte de leurs avantages respectifs.

POUR RÉPONDRE EFFICACEMENT AUX BESOINS DES APPRENANTS, L'IDENTIFICATION PRÉCOCE EST IMPÉRATIVE

L'identification précoce des besoins éducatifs particuliers est essentielle pour planifier des interventions éducatives appropriées et de bonne qualité, permettant ainsi aux enfants d'atteindre leur plein potentiel de développement et d'apprendre aux côtés d'autres enfants, réduisant, à terme, le besoin de soutien tout au long de leur parcours scolaire (Braun, 2020).

La détection précoce des risques peut également favoriser l'inclusion. Par exemple, une dyslexie non diagnostiquée augmente considérablement le risque d'illettrisme et d'exclusion sociale. Une étude longitudinale menée en Finlande, qui a suivi un échantillon d'enfants de la naissance à l'adolescence, suggère que les premiers signes de risque de dyslexie peuvent être observés presque dès la naissance. Les potentiels évoqués cérébraux liés aux événements mesurés entre trois et cinq jours après la naissance révèlent une corrélation significative aux capacités de lecture en deuxième année (Lyytinen et al., 2015). L'intervention précoce auprès d'enfants sourds ou malentendants permet l'accès à la langue des signes, réduisant ainsi le risque de privation linguistique ; risque qui les expose aux mauvais traitements et peut entraîner des retards cognitifs, des problèmes de santé mentale et des troubles du stress post-traumatique (Humphries et al., 2012).

Les pays à revenu intermédiaire supérieur et à revenu élevé réalisent différents types d'évaluations des besoins, en fonction de la disponibilité des ressources. En Australie, par exemple, l'évaluation « Early Abilities Based Learning and Education Support » (Early ABLES), un outil d'apprentissage en ligne mis en place à Victoria, aide les éducateurs à observer et à suivre de façon systématique les résultats d'apprentissage des enfants handicapés ou présentant un retard de développement. Cet outil a été conçu pour s'harmoniser avec le cadre d'apprentissage et de développement de la petite enfance de la province. Il permet ainsi aux éducateurs de rédiger des rapports et des évaluations en fonction des résultats d'apprentissage et de développement énoncés dans le programme scolaire. (Deloitte, 2021).

De nombreux pays procèdent à des évaluations par le biais d'équipes multidisciplinaires professionnelles au niveau local, régional ou national. En Bulgarie, le ministère de l'éducation et des sciences et ses 28 centres régionaux d'éducation inclusive, en collaboration avec l'UNICEF, ont introduit en 2018 la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé de l'OMS dans l'éducation. Cette classification se fonde sur le modèle biopsychosocial, combinant des aspects des modèles sociaux et médicaux dans l'évaluation du handicap. Elle est conçue pour documenter à la fois les caractéristiques des enfants mais aussi l'influence de leur environnement. Le ministère prévoit d'introduire un kit d'évaluation fonctionnel dans au moins 400 écoles primaires et maternelles dans le cadre de son projet de soutien à l'éducation inclusive. Une quinzaine d'enseignants de chaque école primaire et maternelle, soit environ 6000 enseignants au total, participeront à une formation sur la mise en œuvre de cet ensemble d'outils. Environ 12 000 élèves, soit 30 par établissement d'enseignement, en moyenne, seront couverts lorsque l'évaluation fonctionnelle des besoins éducatifs particuliers sera déployée d'ici 2021.

Dans l'ensemble des pays à revenu faible ou intermédiaire, il existe toutefois de nombreux obstacles à l'identification précoce. Citons par exemple l'absence de registres d'état civil, un accès insuffisant aux services de diagnostic, la disponibilité limitée de professionnels formés au développement de l'enfant, enfin la stigmatisation des communautés dans l'accès aux soins de santé préventifs ou curatifs (Graham, 2014; Hayes et Bulat, 2017; OMS et UNICEF, 2012). Une étude menée auprès de 21 pays d'Afrique



de l'ouest et australe a révélé que les systèmes officiels d'identification et de dépistage étaient rares et que les informations sur le handicap fournies aux écoles ou au personnel scolaire venaient généralement des parents (Education Development Trust et UNICEF, 2016).

S'il existe un large éventail d'outils d'évaluation du développement, tous ne sont pas applicables ou culturellement adaptés, selon les contextes et les âges (Fiszbein et al., 2016 ; Gladstone et al., 2010; Sabanathan et al., 2015; World Bank, 2016). En outre, très peu d'entre eux portent sur l'éducation, ou alors de façon indirecte. À Djibouti, dans le cadre de la Prise en charge intégrée des maladies de l'enfant et du nouveau-né (PCIMEN), des médecins formés dépistent la malnutrition et les retards de développement chez les enfants de moins de 5 ans, mais de nombreux enfants sont exclus du dépistage car ils ne se rendent pas dans les centres de santé (Denauw and Loizillon, 2021). Dans le Madhya Pradesh, en Inde, un système communautaire appelé Samarpan a été mis en place pour le dépistage, le traitement et la réadaptation des enfants de moins de 5 ans présentant des retards de développement ou un handicap. Les évaluations sont réalisées par les travailleurs Anganwadi chargés de la santé de base, des soins aux enfants et de l'éducation non-formelle de la petite enfance (NITI Aayog et PNUD, 2015).

LES DIFFÉRENTS SECTEURS DOIVENT OFFRIR DES SERVICES INTÉGRÉS POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES ENFANTS

Les jeunes enfants défavorisés ont également d'autres besoins, qui dépassent l'éducation à proprement parler, auxquels une offre de services intégrés pourrait répondre. Toutefois, pour ce faire, les secteurs doivent communiquer entre eux et partager les informations. Les stratégies d'identification, d'intervention et de prévention dans la petite enfance sont bien plus efficaces pour lutter contre le handicap, les désavantages, la vulnérabilité et l'exclusion sociale, que les mesures correctives prises ultérieurement (Commission européenne, 2016; UNESCO, 2006). Les stratégies axées sur la prévention facilitent la coopération entre institutions et mettent davantage l'accent sur la famille que les stratégies correctives (CfBT Education Trust, 2010).

Dans les pays nordiques, l'identification des risques et des besoins de soutien spécialisé commence avant la naissance. En Finlande, pratiquement toutes

les femmes enceintes passent par des cliniques de maternité et de santé infantile, car un examen médical est nécessaire pour recevoir une allocation de maternité. Ces établissements veillent notamment à identifier de façon précoce tout problème de santé physique ou trouble mental ou comportemental des enfants, et s'assurent du bien-être de la famille. Un soutien supplémentaire adapté est fourni en coordination avec les prestataires de services sociaux et de santé (Institut national finlandais de la santé et du bien-être, 2019) En République de Corée, les centres Dream Start identifient les familles vulnérables en fonction des données administratives dont ils disposent, puis de courriers et visites à domicile (ministère de la Santé et de la Protection sociale de la République de Corée, 2019).

Certains programmes sociaux pluridisciplinaires qui apportent une aide aux familles en se fondant sur leurs revenus et ressources conditionnent leur versement à l'utilisation, par les enfants, d'une série de services d'éducation et de santé. En Colombie, le programme Más Familias en Acción (Plus de familles en action) effectue des versements sous réserve de la fréquentation de l'école maternelle et primaire et de l'utilisation des services de santé. Ce programme aide 2,7 millions de familles pauvres ciblées par le biais de deux mécanismes complémentaires. Premièrement, trois registres sont utilisés pour confirmer la vulnérabilité : celui des bénéficiaires du programme d'extrême pauvreté Red Unidos (Réseau uni), celui des personnes déplacées et celui des personnes identifiées dans le cadre du recensement autochtone. Deuxièmement, l'indice multidimensionnel du système d'identification des bénéficiaires des programmes sociaux du Département de la planification nationale prend en compte les critères annexes dont il dispose pour estimer le niveau de vie. Le système d'information de gestion du programme utilise les technologies de l'information pour améliorer l'efficacité opérationnelle et réduire le montant de la participation des familles (Medellín et Sánchez Prada, 2015).

Dans le cadre des efforts d'intégration des services destinés aux enfants vulnérables, la gestion des cas et la collocation sont des aspects essentiels. Toutefois, le séquençage des services dépend des structures d'éducation et de protection de l'enfance et de la famille (OCDE, 2015; Sloper, 2004). Quand l'accès aux cliniques infantiles et aux maternités, aux soins et à l'éducation de la petite enfance et à d'autres services spécialisés

est gratuit et universel, les services d'éducation et de santé constituent aussi des points d'entrée pour une orientation vers d'autres services, plus spécialisés et multidisciplinaires.

Le projet norvégien de coopération pour les 0-24 ans regroupe quatre ministères qui se fixent pour mission de soutenir les enfants et les jeunes, tout en reconnaissant que l'offre de services inclusifs n'est pas un besoin spécifique aux seuls enfants (UNESCO, 2019). Une coordination plus fluide entre les autorités chargées de l'éducation et de la santé est au cœur d'un livre blanc récent sur l'intervention précoce et les communautés inclusives. Celui-ci s'intéresse notamment aux élèves de la première à la quatrième année risquant de prendre du retard en lecture, en écriture et en mathématiques (Gouvernement norvégien, 2019). Dans l'ensemble, l'objectif est de faire en sorte que la coordination ne reste pas ancrée dans un service spécifique, mais que des réglementations harmonisées entre différents secteurs permettent aux différents programmes de soutien aux enfants de décrire leur situation, leurs besoins et les interventions dont ils font l'objet, et s'appliquent à tous les services concernés (Skog Hansen et al., 2020).

D'autres initiatives ciblent les familles défavorisées ou exposées au risque d'exclusion. Au Royaume-Uni, le programme Sure Start fournit des services éducatifs, sanitaires et sociaux axés sur les quartiers socialement défavorisés. Il offre des services collocalisés, de proximité et à domicile aux enfants de moins de 5 ans et à leurs familles dans le but de prévenir la transmission intergénérationnelle des désavantages et d'améliorer le développement cognitif et linguistique des enfants, leur éducation ainsi que d'autres aspects de leur vie (Bate et Foster, 2017).

En Hongrie, le programme Sure Start Children's Houses, qui s'est inspiré de son homologue au Royaume-Uni, soutient les familles pauvres en veillant à ce que les enfants risquant de rester en dehors du système institutionnel puissent effectuer une transition en douceur vers l'enseignement maternel à l'âge obligatoire de 3 ans. Introduit en 2003 et étendu avec le soutien de l'Union européenne, ce programme est cofinancé depuis 2012 par le gouvernement et a été reconnu dans la loi de 2013 sur la protection de l'enfance du pays. Aujourd'hui, 180 « Maisons des enfants » accueillent environ 2500 enfants par an (Gouvernement hongrois, 2020). En plus de la garde de jour et du

développement des compétences, ces Maisons des enfants proposent des repas, de l'éducation parentale et des événements communautaires. Le programme établit des partenariats entre les parents, les enfants et les professionnels de santé, de l'action sociale et de la petite enfance, mais aussi avec les communautés locales dans les microrégions et les établissements les plus défavorisés, notamment les quartiers ségrégués et les ghettos, souvent habités par des Roms (Havasi, 2019). La question du lieu est ici très stratégique : quand les Maisons des enfants se trouvent loin des campements et qu'il faut prendre le bus, les plus défavorisés ne participent pas ; à l'inverse, quand elles sont situées dans un camp, les bénéficiaires les plus aisés les évitent (Balás et al., 2016).

LA COLLABORATION VERTICALE EST ESSENTIELLE ASSURER UNE ÉDUCATION INCLUSIVE

L'intégration verticale de la gouvernance et du financement favorise la coopération et la coordination entre les différentes strates du gouvernement et du système éducatif. C'est notamment le cas pour l'harmonisation des normes, le partage des données, le financement intégral des engagements et l'amélioration du suivi et de l'évaluation des résultats des élèves. Les autorités locales ont besoin de soutien pour fournir une éducation inclusive. Les systèmes de gouvernance centralisés se voient souvent reprocher leur manque d'adaptation à la réalité locale en raison de leurs politiques uniformisées et de l'autonomie limitée dont disposent les niveaux inférieurs. En principe, la décentralisation aligne les besoins sur les attentes locales et améliore la prise de responsabilité. Toutefois, la décentralisation peut aussi exacerber les inégalités en fonction de la manière dont les autorités locales mobilisent les ressources, une préoccupation qui s'applique à toutes les situations impliquant des dépenses sociales.

Une analyse des politiques de transition de l'éducation de la petite enfance à l'enseignement primaire dans 30 pays à revenu élevé révèle l'attention grandissante portée à cette question dans les documents stratégiques et politiques. Les responsabilités en matière d'éducation de la petite enfance sont de plus en plus intégrées au sein des ministères de l'éducation afin de faciliter la collaboration, notamment pour l'éducation inclusive (OCDE, 2017). En Belgique, en Italie, en Slovaquie et au Royaume-Uni, le fait d'encourager la continuité entre les cadres éducatifs via la continuité



pédagogique, la continuité avec l'environnement familial et la communauté, la continuité professionnelle et la continuité structurelle a permis d'améliorer les résultats et le développement socio-émotionnel, en particulier pour les enfants exposés au risque d'exclusion (Van Laere et al., 2019).

L'Autriche a élaboré une stratégie nationale sur la transition, reconnaissant qu'en raison de sa politique de décentralisation, plusieurs de ses centres de la petite enfance n'étaient pas correctement coordonnés avec les écoles primaires. Le Japon utilise une échelle à cinq niveaux pour évaluer la qualité de la collaboration entre les acteurs municipaux, en attribuant la meilleure note lorsque des mesures ont été entreprises pour améliorer la transition. Les écoles ont recours à l'auto-évaluation et élaborent des plans de collaboration et d'échange au début de chaque année scolaire. Aux Pays-Bas, le ministère de l'Éducation a passé des accords avec les 37 municipalités les plus peuplées en vue de suivre et de financer leurs efforts axés sur des programmes ciblés visant à soutenir la transition des enfants défavorisés de la maternelle et du préscolaire vers l'école primaire (OCDE, 2017).

Dans certains cas, les autorités locales agissent de leur propre initiative. À Tundzha, en Bulgarie, où 76 % des enfants qui fréquentent les centres d'accueil et d'éducation de la petite enfance sont roms, la municipalité encourage la participation avec une gamme de services destinées aux enfants et aux parents, y compris des transports publics gratuits. Un réseau de médiateurs de l'éducation soutient la transition entre la famille, la petite enfance et l'école (Vandekerckhove et al., 2019).

Des progrès considérables en matière d'intégration des services ont été réalisés en Amérique latine. Dans un décret présidentiel de 2016, le Brésil a initié Criança Feliz (Enfance heureuse) pour promouvoir le développement complet de l'enfant dans ses premières années par le biais de visites à domicile et de collaboration intersectorielle. En janvier 2018, 25 des 27 unités fédérales avaient rejoint le programme (Girade, 2018). Le programme colombien De Cero a Siempre (De zéro à toujours), initié en 2011 et passé dans la législation en 2016, repose sur un ensemble intégré de services que chaque enfant est censé recevoir entre la naissance à l'âge de 6 ans. Ce programme intègre les services de façon horizontale, entre les départements

gouvernementaux, et de façon verticale, entre les niveaux de gouvernement national et infranational (Santos Calderón, 2018).

DES NORMES DE QUALITÉ SONT NÉCESSAIRE POUR COMBLER LES LACUNES

Lors de l'élaboration et de la mise en œuvre d'une prestation de services intégrée, il est essentiel de définir clairement les normes et les objectifs pour garantir leur efficacité et leur qualité. Des normes mesurables et bien définies décrivent les responsabilités des différents acteurs, les résultats souhaités de l'intégration et les dimensions selon lesquelles les politiques seront évaluées. L'absence de normes et de cadre clairement défini est un obstacle majeur à l'intégration des services d'éducation et de santé (Lawrence et Thorne, 2016). Ce besoin de précision s'impose notamment quand une part importante de la prestation de services vient du privé.

De nombreux pays à revenu élevé ont mis en œuvre des normes minimales de qualité en matière de soins et d'éducation de la petite enfance, comme des rapports imposés entre le nombre d'enfants et les effectifs du personnel, les qualifications du personnel et les normes régissant les espaces intérieurs et extérieurs d'accueil des enfants. Par exemple, l'Australian Children's Education and Care Quality Authority, une autorité indépendante qui aide à administrer le cadre national australien de la qualité de l'éducation et des soins de la petite enfance, mène plusieurs activités visant à améliorer la façon dont les services répondent aux exigences minimales du cadre en question (Deloitte, 2021). Parmi les autres exemples de cadres communs qui suivent les enfants jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire, citons Hesse en Allemagne (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2017a), le Cadre national des programmes scolaires de 2012 et le Cadre des résultats d'apprentissage de 2015 à Malte (Commission européenne, 2021) ou encore le Décret sur les conditions pour une éducation préscolaire de qualité aux Pays-Bas (Deloitte, 2021).

Chile Crece Contigo (Le Chili grandit avec toi) est un programme complet pour la petite enfance qui couvre la période prénatale jusqu'à l'âge de 4 ans. Grâce à une forte volonté politique et à l'élaboration de politiques consensuelles, il fournit des services coordonnés dans tous les secteurs concernés. Les municipalités

coordonnent les équipes éducatives, sanitaires et sociales. L'expansion nationale a été facilitée par un organe de coordination au sein du ministère du Développement social et une loi de 2009 qui a institutionnalisé le programme et fourni une ligne budgétaire permanente. Des ressources ont été allouées aux ministères de la Santé et de l'éducation, par le biais d'accords de transfert, et aux municipalités, par des accords de transfert direct. Ces accords définissent des normes techniques destinées aux institutions et fournissent un mécanisme de contrôle de la qualité. Le programme fait partie du système de protection sociale, qui comprend un soutien psychosocial pour les familles extrêmement pauvres. Son expansion réussie est également le résultat d'améliorations progressives des systèmes existants, qui ont favorisé la collaboration entre les secteurs de la santé, de la protection sociale et de l'éducation et se sont appuyées sur les programmes municipaux de protection sociale. Les aptitudes et les compétences des équipes locales de santé et d'éducation se sont renforcées. Les progrès sont intersectoriels et participatifs, ce qui indique un retour d'information continu au niveau local (Milman et al., 2018).

Depuis 1995, les programmes Early Head Start et Head Start aux États-Unis, qui fournissent des services complets d'éducation de la petite enfance, de santé et d'aide sociale aux enfants et aux jeunes défavorisés, comprennent des normes de performance. En vertu de celles-ci, les prestataires de services sont tenus d'améliorer la coordination et la communication entre eux et de consigner les efforts qu'ils font dans ce sens. Ces programmes ont permis de promouvoir la coopération et d'établir des partenariats entre les prestataires locaux, garantissant l'accès à une variété de services pour aider les familles à être autonomes, y compris les familles d'enfants handicapés (Vogel et Xue, 2018).

Les cadres normatifs et les lignes directrices sont définis pour fixer des normes minimales, tant pour évaluer les résultats que pour assurer la sécurité physique des enfants. La conception et les caractéristiques d'une infrastructure inclusive tiennent compte des capacités de tous les enfants, pour les encourager à jouer et éviter la stigmatisation ou l'exclusion. Dans des contextes où les populations ont de faibles ressources, le fait d'établir des normes minimales pour les infrastructures inclusives dans un cadre juridique pour l'éducation de la petite enfance et ses décrets d'application contribuent à fixer des attentes et des normes, même

si celles-ci ne sont pas toujours respectées (Neuman et Devercelli, 2013 ; Sayre et al., 2015). Dans les environnements à ressources élevées, des démarches plus explicites encouragent l'adoption de ces principes de conception universelle. En 2019, l'Irlande a publié les Universal Design Guidelines for Early Learning and Care Settings, en collaboration avec le Centre for Excellence in Universal Design de la National Disability Authority, Early Childhood Ireland et TrinityHaus architects. Ces lignes directrices visent à garantir que « les établissements d'apprentissage et de soins de la petite enfance sont accessibles, compréhensibles et faciles à utiliser pour tous les enfants, le personnel, les familles et les visiteurs » et leur mise en œuvre devait commencer en 2021 (Ring et al., 2019).

LES GOUVERNEMENTS DOIVENT INTÉGRER LES INITIATIVES NON GOUVERNEMENTALES EFFICACES ET DURABLES

Dans de nombreux pays à revenu faible ou intermédiaire, ce sont la société civile et les organisations non gouvernementales qui proposent des services destinés aux groupes marginalisés. Dans certains cas, elles travaillent en partenariat avec les autorités publiques, mais des efforts supplémentaires sont nécessaires pour intégrer ces services aux systèmes publics.

Les enfants déplacés font partie des populations vulnérables ciblées par les organisations non gouvernementales. En Arménie, avec le soutien de Save the Children, des enfants réfugiés syriens ont suivi des cours de quatre heures dans deux écoles maternelles d'enseignement général à Erevan (Gouvernement arménien, 2016). En République centrafricaine, l'UNICEF et Plan International ont travaillé avec le gouvernement pour étendre les programmes d'éducation de la petite enfance dans les zones touchées par la guerre civile et pour en faire bénéficier les enfants orphelins et déplacés à l'intérieur du pays (Shah, 2016). Dans le cadre d'un programme d'éducation de la petite enfance mené par Plan International dans les camps de réfugiés sud-soudanais en Ouganda, les soignants ont chanté des chansons et joué à des jeux sur la santé et l'hygiène, encouragé l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul et participé à des groupes hebdomadaires de soutien aux parents entre pairs (Shah, 2017, 2019). L'atelier Sésame du Comité international de secours travaille depuis 50 ans dans 150 pays et crée des contenus éducatifs fondés sur la recherche et adaptés aux besoins des enfants (Westin, 2019). Children on the



Edge assure l'éducation de la petite enfance de plus de 600 enfants de la communauté kachin déplacés à l'intérieur du pays, dans des zones difficiles d'accès le long de la frontière entre le Myanmar et la Chine (Children on the Edge, 2017).

Les enfants handicapés sont également aidés par les organisations non gouvernementales. En France, Ebullescence a lancé en 2020 un réseau d'écoles maternelles inclusives pour répondre aux besoins spécifiques des enfants de 18 mois à 6 ans atteints de troubles du neuro-développement et dont les familles ont des difficultés à trouver une place dans les structures traditionnelles. Le projet Toy for Inclusion mené dans huit pays, dont la Croatie, les Pays-Bas et la Turquie, est une initiative informelle qui se concentre sur les enfants les moins susceptibles de fréquenter les infrastructures officielles, comme ceux issus de milieux migrants et de minorités ethniques (Commission européenne, 2021).

LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT INCLUSIFS SONT CONÇUS POUR TOUS LES APPRENANTS

Un programme d'éducation de la petite enfance inclusif, reflétant les capacités, les identités, les langues et les visions du monde de tous les enfants peut renforcer leur sentiment d'appartenance. Un enseignement pertinent et significatif peut aussi améliorer les résultats de l'apprentissage et du développement (Chan, 2019). Les programmes doivent s'intéresser au développement cognitif des enfants, mais aussi à leur développement socio-émotionnel et à la formation de leur identité. Les programmes d'enseignement inclusifs de la petite enfance, associés à des politiques visant à prévenir la ségrégation dans les classes, peuvent jeter les bases d'une meilleure compréhension mutuelle entre les différentes communautés (Park et Vandekerckhove, 2016).

Pour qu'un programme scolaire soit véritablement inclusif, il convient notamment d'accueillir la diversité des apprenants. En Nouvelle-Zélande, Te Whāriki, le programme national pour la petite enfance, adopte un cadre biculturel pour encourager l'inclusion des apprenants autochtones et issus de l'immigration dans le système scolaire classique. Ce programme, publié en 1996, a été révisé en 2017 pour s'aligner davantage sur le programme de l'école primaire et les directives destinées aux enseignants en exercice (McLachlan, 2017). Les normes et les directives qu'il

contient ne sont pas prescriptives mais soutiennent les programmes d'études locaux inclusifs, dans un cadre d'attentes de haut niveau destinées aux prestataires de services et aux praticiens (Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, 2017). Il englobe d'autres aspects de l'inclusivité, comme « le sexe et l'origine ethnique, la diversité des capacités et des besoins d'apprentissage, la structure et les valeurs familiales, le statut socio-économique et la religion ». Dans ce contexte, il est complété par un cadre national offrant des programmes individuels aux enfants ayant des besoins éducatifs particuliers (Deloitte, 2021).

Divers pays européens ont procédé ces dernières années à des réformes de leurs programmes d'éducation de la petite enfance, destinés aux enfants de 3 à 6 ans. À Chypre, le programme de 2016 aborde « chaque enfant comme une personne ayant une biographie différente, un profil d'apprentissage, un niveau de préparation, des préférences et des intérêts éducatifs spécifiques », ce qui conduit à des stratégies d'enseignement diversifiées. En Slovaquie, le programme de 2015 pour les écoles maternelles a défini des principes et des critères d'inclusion. Il a été piloté dans plus de 300 établissements en coopération avec l'Institut national de l'éducation afin de renforcer sa mise en œuvre (Commission européenne, 2021). En revanche, un tiers des systèmes éducatifs en Europe ne proposent pas de programmes d'études standardisés pour les enfants de moins de 3 ans (Commission européenne, 2019).

Il existe deux facteurs fondamentaux pour les programmes d'éducation inclusive de la petite enfance : la flexibilité (**Encadré 2**) et le jeu (**Encadré 3**). En outre, les supports d'apprentissage (y compris les jouets, les livres, les images et les instruments) doivent respecter les principes de conception universelle, être adaptés à l'âge et favoriser l'exploration, le jeu et la créativité ainsi que le développement précoce de la littératie et de la numératie afin de stimuler les besoins de développement de tous les enfants. Un ensemble minimal de matériels d'apprentissage diversifiés est nécessaire, dont beaucoup peuvent être fabriqués à faible coût avec des fournitures disponibles à l'échelle locale. Par exemple, le développement de certains supports ayant une pertinence culturelle et linguistique pour les groupes autochtones constitue un progrès notable pour la qualité des programmes d'éducation de la petite enfance au Mexique (Sayre et al., 2015).

ENCADRÉ 2.**La flexibilité, clé de l'éducation de la petite enfance pour les populations nomades en Fédération de Russie et en Ouzbékistan**

L'éducation des populations nomades est un défi en soi. Au début des années 2010, dans l'Okrug autonome de Yamalo-Nenets de la Fédération de Russie, les enfants des familles nomades n'avaient aucune possibilité d'éducation préscolaire. Les autorités locales et certaines agences publiques ont modifié la loi régionale sur l'éducation en 2013 pour reconnaître le droit des parents à choisir une forme d'éducation nomade. Le Projet d'école nomade, développé dans le cadre d'un programme de soutien aux populations autochtones, propose un enseignement préscolaire et primaire sur le trajet des routes nomades traditionnelles, en tenant compte du mode de vie et des traditions des communautés ethniques minoritaires du nord. Ainsi, une activité de préparation à l'école propose chaque été une formation préscolaire intensive dans des camps nomades (Mercator, 2016 ; Université de l'Arctique, 2015 ; département de l'Éducation de l'Okrug autonome de Yamalo-Nenets, 2017). Ainsi, la part des enfants des minorités ethniques autochtones du Nord prêts pour l'école atteignait 64 % en 2018 (Académie russe de l'Éducation, 2018).

En Ouzbékistan, le projet pilote Aklvoy, mené dans 12 des 15 districts de la République autonome du Karakalpakstan, comporte deux volets. Il vise premièrement à accroître la couverture de l'enseignement préscolaire dans les zones rurales reculées grâce à des groupes mobiles. Il a ainsi été possible d'atteindre environ 2000 enfants qui ne bénéficiaient pas encore d'une éducation préscolaire. La classe se déroule en plein air et dans un bus équipé de supports pédagogiques (cartes, affiches, cahiers d'exercices, jeux didactiques, jouets éducatifs, littérature enfantine, équipements sportifs, tableaux magnétiques, jeux de construction, photos et vidéos éducatives). Deuxièmement, le ministère de l'éducation préscolaire a développé un cycle de programmes télévisés et de cours en ligne, de masterclasses et d'expériences pour les enfants de 3 à 7 ans avec le soutien technique de la Compagnie nationale de télévision et de radio. Plus de 200 000 enfants d'âge préscolaire suivent ce cycle. Tous les programmes sont accompagnés d'une interprétation en langue des signes.

ENCADRÉ 3.**Les pays à revenu faible ou intermédiaire explorent l'apprentissage par le jeu comme une voie vers l'inclusion**

Pour mettre en place un apprentissage inclusif, il convient d'éviter les stratégies d'enseignement qui risquent de ne pas susciter l'intérêt des enfants, pour privilégier celles qui correspondront mieux à leurs centres d'intérêt. L'apprentissage par le jeu peut contribuer à développer les compétences et les capacités, à améliorer les interactions avec les pairs et à favoriser la coopération pour résoudre les problèmes.

Si l'introduction du jeu dans les programmes scolaires est un concept relativement courant dans les pays à revenu élevé, cette pratique reste marginale dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, où elle est généralement préconisée et appliquée par des organisations multilatérales et des fondations. La Serbie a adopté le programme cadre préscolaire Years of Ascent en 2018. Conçu pour les enfants de 6 mois à 6 ans et demi, il est centré sur l'enfant et utilise une pédagogie fondée sur le jeu qui encourage les enfants, les familles et les écoles à participer (UNICEF, 2019).

Au Vietnam, conformément à l'appel lancé par la Loi sur l'éducation de 2005 pour que les établissements préscolaires « aident les enfants à se développer de manière globale en organisant des activités ludiques », le programme d'éducation de la petite enfance de 2009 a mis l'accent sur un développement complet de l'enfant. Avec le soutien de VVOB, une organisation belge à but non lucratif, le ministère de l'éducation et de la formation a élaboré un programme de formation structurés en deux modules destinés aux enseignants des écoles maternelles, qui les aide à assurer un suivi du bien-être et de l'implication des enfants et à repérer le décrochage scolaire. Les enseignants ont constaté un bien-être et une implication plus élevés pendant les activités ludiques que pendant l'apprentissage académique dirigé par l'enseignant (VVOB, 2019).

Dans la plupart des pays, les interventions sont à petite échelle et gérées par des organisations non gouvernementales. Kidogo, au Kenya, cible les enfants de moins de 6 ans vivant dans des bidonvilles. Mettant l'accent sur l'apprentissage par le jeu, la résolution de problèmes et les compétences socio-émotionnelles, il se fonde sur le programme scolaire national et facilite la prise en charge complète dans des environnements adaptés aux enfants avec des professionnels formés et certifiés, des repas nutritifs et une implication des parents (Jordan et al., 2015). Au Nicaragua, la fondation Fabretto propose des services éducatifs aux enfants de 2 à 6 ans dans plus de 80 écoles publiques de communautés rurales mal desservies. Elle forme les enseignants en mettant l'accent sur les stratégies d'apprentissage par le jeu inspirées des approches éducatives globales adaptées aux besoins des élèves (Center for Education Innovations, 2018).



LES ÉDUCATEURS DE LA PETITE ENFANCE SONT RAREMENT FORMÉS À UNE PRATIQUE INCLUSIVE DE LEUR MÉTIER

Pour qu'un programme inclusif porte ses fruits, il doit être dispensé par des éducateurs de la petite enfance dûment sélectionnés et préparés. Or, c'est rarement le cas. Les éducateurs ont parfois des préjugés à l'égard de l'inclusion, ne sont pas forcément en mesure d'adapter les stratégies et les relations pédagogiques ou manquent de compétences spécialisées, comme l'utilisation de technologies d'assistance ou la mise en œuvre de programmes d'éducation personnalisés (Bruns et Mogharreban, 2007). Une étude portant sur 32 programmes d'éducation inclusive de la petite enfance en Europe révèle que la participation active est le principal objectif à atteindre pour assurer que les enfants acquièrent des connaissances et développent un sentiment d'appartenance. L'interaction positive avec les adultes et les pairs, la participation au jeu et à d'autres activités quotidiennes, une approche centrée sur l'enfant, l'évaluation personnalisée de l'apprentissage, ainsi que l'accommodation, l'adaptation et le soutien sont des composantes essentielles (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2016).

Au niveau le plus élémentaire, les programmes de formation initiale des enseignants dans les pays pauvres ne tiennent pas toujours compte du fait que la pédagogie n'est pas la même pour les jeunes enfants et abordent la notion d'inclusion de façon très superficielle. Aux Comores, sur plus de 3400 heures de formation des enseignants, 40 seulement sont consacrées au préscolaire, réparties en 10 heures de cours et 30 heures de travaux dirigés, sans aucun stage dans le cadre de la formation. En outre, certains formateurs n'ont jamais travaillé avec de jeunes enfants (IFERE, 2018).

Le Malawi dispose d'un réseau de centres d'accueil communautaires, principalement publics, pour les enfants de 3 à 5 ans (Munthali et al., 2014; Banque mondiale, 2015). Une enquête menée auprès de 127 professionnels dans 48 de ces centres a révélé qu'un tiers d'entre eux seulement avait terminé le cursus secondaire. Un tiers n'avait reçu aucun certificat d'études ni aucune qualification. Seuls 14 % avaient reçu une formation pour travailler dans le centre (de seulement deux semaines au maximum)

et 10 % avaient reçu une formation sur les besoins éducatifs particuliers, dans la plupart des cas par le biais d'organisations non gouvernementales (Murphy et al., 2017). Or, une évaluation a révélé qu'après avoir suivi une formation de deux semaines fondée sur le programme national de formation des professionnels de l'enfance, comportant des modules supplémentaires sur l'éducation inclusive du handicap, les professionnels formés étaient plus susceptibles d'encourager les interactions positives entre les enfants et de les aider à développer un comportement social approprié avec leurs pairs (50 % contre 14 %), de passer au moins une heure à interagir directement avec les enfants (82 % contre 50 %), de faire preuve de bonnes pratiques de communication avec les enfants (comme écouter attentivement ou établir un contact visuel) (36 % contre 9 %) et de s'assurer de la participation active de tous les enfants (41 % contre 18 %) (Jolley et al., 2019).

Au Zimbabwe, les classes de maternelle sont généralement rattachées à des écoles primaires et les enseignants sont généralement plus qualifiés. Dans le cadre de leur formation à l'enseignement, les éducateurs de maternelle suivent généralement un cours de base sur la théorie du développement de la petite enfance, mais seulement de façon superficielle et abstraite, en abordant les catégories de handicap et les politiques d'inclusion. On ne leur enseigne pas comment soutenir concrètement les apprenants handicapés. Une étude a révélé qu'ils manquaient de stratégies efficaces de gestion de classe ou de stratégies pédagogiques ciblant les enfants ayant des difficultés d'apprentissage (Majoko, 2016, 2018).

Au Nicaragua, le modèle pédagogique suivi dans la formation initiale des enseignants n'inclut pas de formation à l'éducation inclusive. Les enseignants de l'éducation inclusive contribuent tout de même à guider la communauté éducative, dans le cadre du programme d'inclusion scolaire. Des équipes de soutien psychopédagogique, composées de conseillers pédagogiques municipaux en éducation spécialisée, d'enseignants des Education Centres for Attention to Diversity (CREAD), de conseillers en éducation et d'autres intervenants, sont mises en place pour identifier et recommander un soutien aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans les centres d'éducation maternelle, élémentaire, secondaire et spécialisée, quel que soit le statut du handicap (Ministère de l'Éducation du Nicaragua,

2012). Les CREAD fournissent également du matériel pédagogique et des offres de formation aux enseignants pour soutenir l'éducation des personnes handicapées (Pfortner et Fonseca, 2020).

Une étude effectuée sur les politiques de 13 pays d'Asie et du Pacifique montre que seul le Vietnam intègre des principes d'inclusion dans sa politique nationale de formation aux enseignants des niveaux maternel et primaire (Sharma et al., 2013). Le diplôme supérieur en éducation de la petite enfance (en éducation inclusive) proposé par le Hong Kong College of Technology répond aux besoins des futurs enseignants de maternelle, professionnels ou responsables de la petite enfance, ou professionnels de la petite enfance spécialisée (Deloitte, 2021). Les politiques qui mettent l'accent sur l'éducation inclusive encouragent la prise en compte des différents besoins et l'intervention précoce auprès des enfants présentant des signes de besoins éducatifs particuliers. Le programme met également l'accent sur les supports d'inclusion culturelle, tels que les programmes et les modèles destinés à aider les enfants non sinophones (Hong Kong College of Technology, 2021).

Les éducateurs de la petite enfance ont besoin d'une série de qualifications et d'outils pour mettre en œuvre des pratiques inclusives. En Colombie, le ministère de l'Éducation nationale n'exige pas des enseignants qu'ils apprennent la langue de la communauté dans laquelle ils enseignent. Cela pose des difficultés pour les plus jeunes élèves, car beaucoup ne parlent pas espagnol (Corbetta et al., 2020; García et Jutinico, 2013). Le programme d'éducation interculturelle bilingue pour l'Amazonie (EIBAMAZ) a été lancé en 2005 par les gouvernements, les organisations autochtones et les universités de l'État plurinational de Bolivie, de l'Équateur et du Pérou pour renforcer la formation des enseignants. En Équateur, EIBAMAZ a aidé les instituts pédagogiques supérieurs d'éducation interculturelle bilingue à mettre en place un programme de formation pour la petite enfance et l'éducation communautaire (UNICEF, 2012).

La formation continue est d'autant plus nécessaire que les enseignants sont exposés à différents défis au cours de leur carrière. En Argentine, l'Institut national de formation des enseignants propose des cours en ligne sur les difficultés qu'ils pourront rencontrer dans leur pratique quotidienne, en soulignant la valeur de la diversité dans une classe hétérogène. Par exemple, un cours aborde la détection précoce des signes atypiques dans le développement des élèves, proposant des stratégies d'intervention à l'école et des pistes de communication avec les équipes d'orientation scolaire et les familles (Lehtomäki et al., 2020).

Les résultats du projet Multicultural Early Childhood Education+, qui a interrogé près de 500 éducateurs et coordinateurs pédagogiques dans des services d'accueil et d'éducation de la petite enfance en Toscane (Italie), à Budapest (Hongrie) et en Catalogne (Espagne), révèlent certaines lacunes. En Toscane, environ 60 % des répondants déclarent qu'ils manquent de connaissances sur la situation des élèves immigrés, réfugiés et roms (SEEPRO-R, 2017 ; Silva et al., 2020).

Au Nouveau-Brunswick (Canada), pionnier de la promotion de l'éducation inclusive depuis trente ans, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance a créé le Partenariat d'apprentissage en autisme en 2012. Formation composée de programmes d'initiation et de perfectionnement en ligne et de possibilités de formation continue, elle est soutenue par une équipe d'analystes du comportement, de psychologues, de chercheurs et d'éducateurs. Environ 25 % des professionnels de l'éducation, y compris les assistants d'éducation et les intervenants comportementaux, ont suivi cette formation. La formation avancée, proposée dans 49 % des écoles, a été suivie par un tiers des enseignants ressource. Dans le cadre des opportunités de formation continue, 30 enseignants ont bénéficié d'un soutien pour obtenir la certification d'analyste du comportement. Le personnel formé travaille avec tous les enfants inscrits au programme consacré à l'autisme préscolaire. Selon des recherches préliminaires, les participants au programme d'initiation à l'apprentissage se sentaient mieux préparés à comprendre les effets de l'autisme sur l'apprentissage, à aider les élèves atteints de troubles



du spectre autistique et à reconnaître les stratégies d'adaptation et de réponse pour aider les élèves (Gouvernement du New Brunswick, 2019).

En Irlande, deux programmes de formation sont au cœur du modèle d'accès et d'inclusion. Le programme Leadership for Inclusion (LINC), introduit en 2016, soutient la participation des enfants handicapés au programme préscolaire universel. Il est accessible gratuitement et forme jusqu'à 900 praticiens par an destinés à devenir des coordinateurs d'inclusion, désormais présents dans au moins 60 % des établissements. Equality, Diversity and Inclusion est une initiative de formation universelle visant à sensibiliser les praticiens de l'éducation de la petite enfance à l'égalité, à la diversité et à l'inclusion des jeunes enfants (Commission européenne, 2021).

Les activités d'apprentissage par les pairs sont également importantes. La Croatie, la République tchèque, la Hongrie et la Slovénie ont utilisé la méthode Wanda pour améliorer les pratiques inclusives chez les professionnels de l'éducation de la petite enfance, ainsi que leur réflexion critique sur les pédagogies en créant une communauté d'apprentissage (VBJK et al., 2019).

Autre compétence clé dont les éducateurs de la petite enfance ont besoin : la capacité à travailler avec les familles, en particulier celles des communautés marginalisées (Nikoloudaki et al., 2018). Ils doivent maîtriser des compétences culturelles et déployer « des stratégies pour accueillir la diversité, respecter les différents antécédents familiaux, les valeurs et les croyances, comprendre les processus de développement de la première et de la deuxième langue, atteindre les communautés difficiles d'accès, établir des relations de confiance fondées sur le respect mutuel et coopérer pleinement auprès d'autres organisations, services et parents » (Park and Vandekerckhove, 2016) L'examen de 426 programmes inclusifs de développement de la petite enfance et d'intervention auprès des jeunes enfants dans 121 pays révèle que les parents y étaient associés dans deux tiers des cas (Vargas-Barón et al., 2019). En Lettonie, les parents immigrés chinois sont présents pendant une période d'adaptation auprès des enfants et des enseignants

au cours du premier mois d'école maternelle, avant de les laisser pour des périodes de plus en plus longues (UNESCO, 2020). En Nouvelle-Zélande, dans le cadre d'un programme d'enseignement de trois ans, les éducateurs de la petite enfance suivent deux cours liés à la famille : la famille dans une perspective sociologique (première année) et le travail avec les parents en tant que partenaires (deuxième année). Pourtant, les éducateurs, en particulier quand ils sont en début de carrière, peuvent avoir plus de difficulté à établir des relations, à impliquer les parents et à éviter la confrontation (Mahmood, 2013).

Enfin, deux autres dimensions de l'inclusion sont à prendre en compte. Tout d'abord, des structures de soutien sont nécessaires. À Singapour, toutes les écoles maternelles auront un coordinateur de l'inclusion à partir du second semestre 2023. Leur rôle sera d'aider à identifier les enfants ayant des besoins particuliers en matière de développement, qu'ils aient un handicap physique (comme la dystrophie musculaire), sensoriel (problème de vision ou d'audition), des troubles du développement neurologique ou des déficiences intellectuelles, sans oublier les retards de développement du langage (Co, 2021). Deuxièmement, l'inclusivité peut être encouragée en soutenant la diversité au sein même du personnel. En Australie, le programme de formation des enseignants aborigènes à distance est conçu pour offrir des voies d'accès aux résidents des communautés éloignées afin qu'ils puissent faire carrière dans l'enseignement et la garde des jeunes enfants. Il leur permet d'étudier l'enseignement, tout en travaillant dans des centres de garde d'enfants éloignés, avec la possibilité de poursuivre ensuite leurs études. Le programme pilote devrait commencer en 2021 (Northern Territory Department of Education, 2020).

CONCLUSION

Il est communément admis que le fait de permettre aux enfants d'aller à l'école dès le plus jeune âge est un moyen de réduire les inégalités entre les enfants marginalisés et les autres. Cependant, tous les types d'éducation n'ont pas le même effet. Dans de nombreux cas, l'éducation proposée dans la petite enfance ne compense pas suffisamment les désavantages en termes de capacités, d'origine et d'identité qui pénalisent certains. En s'engageant à atteindre l'ODD 4 et à tenir la promesse d'une éducation inclusive, les gouvernements doivent surmonter une série d'obstacles pour que la culture de l'inclusion soit véritablement ancrée dans l'éducation de la petite enfance.

- *Un accès équitable est une condition préalable à l'inclusion.* Un enfant sur quatre n'est pas scolarisé pendant l'année qui précède son entrée officielle à l'école primaire. Quatre sur dix ne sont pas scolarisés dans des pays où ils sont censés l'être. Seuls trois pays sur dix ont rendu obligatoire au moins une année d'enseignement maternel. Il existe de grandes disparités d'accès entre les plus pauvres et les plus riches, ainsi qu'entre les groupes majoritaires et minoritaires. Les pays doivent respecter leur engagement d'offrir au moins une année d'enseignement maternel obligatoire et, le cas échéant, d'accompagner ces approches législatives générales de politiques spécifiques ciblant les groupes ayant besoin d'un soutien supplémentaire, que ce soit sous la forme d'une proximité, d'une flexibilité de services ou d'un soutien financier.
 - *L'inclusion à l'école maternelle est une étape de l'inclusion sociale.* Les enfants marginalisés et leurs familles ne sont pas seulement privés d'accès à l'éducation. Ils subissent d'autres désavantages qui se recoupent et peuvent avoir besoin d'aide dans d'autres domaines. Ainsi, les services publics dans le domaine des soins de santé et de la protection sociale - entre autres secteurs - doivent pouvoir travailler de concert, partager des informations, concevoir des programmes conjointement,
- intégrer des services, développer les capacités des autorités locales, fixer des normes d'équité et de qualité qui sont sujettes à contrôles, et intégrer des initiatives efficaces et durables d'organisations non gouvernementales dans les systèmes publics.
- *L'identification précoce des besoins est un investissement nécessaire.* De nombreux pays comptent sur les parents pour informer les éducateurs et autres personnels scolaires des difficultés d'apprentissage de leurs enfants. La mise en place de systèmes d'identification précoce est coûteuse en termes d'apports techniques et de coordination, mais c'est un investissement nécessaire pour effectuer des économies à l'avenir. Les gouvernements doivent mettre en place des registres d'état civil, des services de diagnostic, des programmes de développement des capacités professionnelles, des équipes pluridisciplinaires et des initiatives d'éducation des parents pour aider les parents, notamment les plus défavorisés, à améliorer leurs connaissances et à accéder aux services dont ils ont besoin pour leurs enfants.
 - *Les programmes scolaires doivent répondre aux besoins de tous les enfants.* Le contenu des programmes éducatifs doit donner à tous les enfants le sentiment d'être valorisés et leur inculquer un sentiment d'appartenance clair pour les aider à former et à développer leur identité. Le jeu est un élément clé pour les orienter dans cette direction. Il doit également être pertinent et significatif, en répondant aux besoins de développement non seulement cognitif mais aussi socio-émotionnel des enfants. En fonction du contexte, les pays et les communautés doivent être plus réceptifs aux diverses cultures et langues. En fin de compte, la flexibilité, inscrite dans notion même de conception universelle de l'apprentissage, sera la clé de voûte d'un programme d'études inclusif.



- *Les compétences, les connaissances et les attitudes des éducateurs doivent répondre aux besoins de tous les enfants.* Dire que les éducateurs de la petite enfance doivent être sélectionnés et préparés de manière appropriée peut sembler évident. Pourtant, ce n'est pas toujours le cas, surtout dans les environnements où les ressources sont limitées, où les éducateurs de la petite enfance sans connaissances spécialisées sont souvent livrés à eux-mêmes. Une attention particulière est nécessaire pour les aider à gérer leurs relations avec les parents et les tuteurs, afin de garantir un engagement maximal de leur part. Ils ont également besoin de conseils pour se faire aider par des spécialistes, mais aussi pour améliorer leur capacité à aménager l'environnement de leurs classes, adapter leurs stratégies pédagogiques et mettre en œuvre des programmes d'éducation personnalisés.

Cette publication est disponible en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). En utilisant le contenu de la présente publication, les utilisateurs acceptent les conditions d'utilisation de l'Archive en libre accès de l'UNESCO (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>). Ladite licence s'applique uniquement au texte contenu dans la publication. Pour l'usage de tout autre matériel qui ne serait pas clairement identifié comme appartenant à l'UNESCO, une demande d'autorisation préalable est nécessaire auprès de l'UNESCO : publication.copyright@unesco.org ou Éditions l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France.



Rapport mondial de suivi sur l'éducation UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Courriel: gemreport@unesco.org
Tel: +33 (1) 45 68 10 36
Fax: +33 (1) 45 68 56 41
fr.unesco.org/gem-report

Élaboré par une équipe indépendante et publié par l'UNESCO, le Rapport mondial de suivi sur l'éducation est un ouvrage de référence qui vise à informer, à influencer et à soutenir un véritable engagement en faveur des cibles mondiales de l'éducation du cadre des Objectifs de développement durable (ODD).

© UNESCO
ED/GEM/MRT/2021/PP/46

