



unesco

# Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance

De l'engagement à l'action



Éducation  
2030 

---

## L'UNESCO : chef de file pour l'éducation

L'éducation est la priorité absolue de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental qui constitue la pierre angulaire de la paix et du développement durable. L'UNESCO est l'agence des Nations Unies spécialisée pour l'éducation. Elle assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional pour renforcer le développement, la résilience et la capacité des systèmes nationaux d'éducation au service de tous les apprenants. L'UNESCO dirige également les efforts pour répondre aux défis mondiaux actuels par le biais de l'apprentissage transformateur, en mettant particulièrement l'accent dans toutes ses actions sur l'égalité des genres et l'Afrique.



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture

## L'agenda mondial Éducation 2030

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté, d'ici à 2030, à travers 17 Objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ces objectifs, l'éducation est au cœur de l'Objectif 4 qui vise à « **assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie** ». Le Cadre d'action Éducation 2030 définit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.



---

Publié en 2021 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture,  
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO 2021

ISBN: 978-92-3-200235-8



Œuvre publiée 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/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO ([www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr)).

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Photomontage de couverture : fotogestoeber/Shutterstock.com ; Smileus/Shutterstock.com

Mise en page et impression dans les ateliers de l'UNESCO

*Imprimé en France*

## R É S U M É

## L'inclusion dans l'éducation et la protection de la petite enfance pour tous, sans exception !

L'inclusion doit faire partie des engagements prioritaires dès la petite enfance. Selon les dernières estimations de l'Institut de statistique de l'UNESCO, le nombre d'enfants de moins de 6 ans non inscrits au pré-primaire a diminué au cours de la dernière décennie, passant de 52,1 millions, en 2009, à 47,2 millions, en 2018.

Malgré cette avancée, cette situation reste très préoccupante, compte tenu de la relation entre l'accès aux services d'éducation inclusive et de protection de la petite enfance et le développement, le bien-être de l'enfant et la réussite scolaire. Les services à la petite enfance visent à accueillir tous les enfants, dans un souci d'égalité, mais si les plus vulnérables d'entre eux sont exclus et ne sont pas prioritaires, cet objectif risque d'être compromis. De nombreux enfants n'ont pas accès à l'éducation, en raison de leur handicap, de leur origine ethnique, de leur condition socio-économique, de leur situation géographique, de leur langue maternelle, de leur statut de réfugié ou de déplacé, ou d'un contexte de crise humanitaire. La pandémie de COVID-19 a exacerbé cette situation et, aujourd'hui plus que jamais, il devient indispensable de poursuivre et d'intensifier le plaidoyer et les efforts visant à assurer un droit universel à une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance.

Il importe de mobiliser les divers acteurs de l'inclusion, en vue de réaliser l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) et ses cibles relatives à la petite enfance.

Cette publication présente des données qualitatives et quantitatives et des réflexions orientées vers l'action, appelant à l'engagement mondial renouvelé en faveur de l'inclusion dès la petite enfance. Ses arguments se fondent sur la consultation d'experts, de praticiens et d'universitaires de divers pays et sur des activités de recherche documentaire récentes. Elle s'adresse aux décideurs politiques, aux gestionnaires des programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance, aux intervenants, aux partenaires de développement, aux familles et aux institutions de recherche.

Elle recommande aux décideurs politiques des mesures à prendre en concertation avec les acteurs concernés ainsi que des pistes d'intervention, dans la perspective de rendre l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) plus inclusive. Ses propos s'appuient sur des exemples inspirants provenant de différents pays et sur des résultats de recherche.

Cette publication vise à soutenir l'action des divers intervenants impliqués et engagés en faveur d'une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance.

**Aujourd'hui, trop de jeunes enfants sont encore privés d'une éducation inclusive dès la petite enfance**

## TABLE DES MATIÈRES

Résumé .....	3
Liste des figures .....	6
Liste des encadrés.....	6
Avant-propos .....	7
Remerciements .....	8
Introduction .....	9
Méthodologie .....	12
Section 1. L'objectif de développement durable 4 et la petite enfance : où en sommes-nous ?.....	15
1.1 Quel accès à l'éducation pour la petite enfance ? .....	17
1.1.1 L'accès à l'éducation pré-primaire de la petite enfance.....	18
1.1.2 L'accès aux services en fonction du genre, du niveau d'urbanité ou de l'éthnicité .....	19
1.1.3 L'accès aux programmes de développement éducatif de la petite enfance.....	21
1.1.4 Les investissements financiers dans l'éducation de la petite enfance .....	22
Section 2. L'inclusion dans l'éducation dès la petite enfance : il y a urgence .....	25
2.1 Des actions sur le plan des politiques nationales pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance.....	26
Message clé 1 : Améliorer l'accès à une éducation inclusive et de qualité dès la petite enfance pour les enfants les plus marginalisés, grâce à des politiques de diversité intersectorielles et à une législation non discriminatoire .....	26
Message clé 2 : Améliorer l'accès à l'éducation inclusive et de qualité dès la petite enfance des enfants les plus vulnérables, en période de pandémie ou lors de catastrophes naturelles.....	30

---

2.2 Des actions pour soutenir la mise en œuvre des politiques par des programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance .....	30
Message clé 3 : Augmenter la mobilisation des ressources régionales et locales en faveur d'une inclusion dans l'EPPE et intensifier la collaboration entre les partenaires intersectoriels .....	31
Message clé 4 : Adopter une approche centrée sur la famille, en favorisant sa participation .....	33
Message clé 5 : Évaluer l'inclusion et sa qualité dans les programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance .....	35
2.3 Des actions sur le plan des pratiques éducatives pour une éducation inclusive dès la petite enfance.....	35
Message clé 6 : Mettre en œuvre des approches éducatives qui permettent de répondre aux besoins de chaque enfant .....	36
Message clé 7 : Identifier précocement les troubles développementaux ou d'apprentissage, par le biais d'un dépistage, en collaboration avec les familles des enfants et en faveur de l'inclusion .....	37
Message clé 8 : Préparer et soutenir les transitions des jeunes enfants et de leurs familles.....	39
2.4 Des actions pour la formation et le développement professionnel visant une éducation inclusive dès la petite enfance .....	40
Message clé 9 : Améliorer la formation initiale et continue des éducateurs en faveur d'une inclusion dans l'EPPE .....	41
2.5 Des actions sur le plan de la recherche pour une inclusion dans l'EPPE.....	47
Message clé 10 : Intensifier les activités de recherche permettant d'évaluer l'état de l'inclusion dans l'EPPE et encourager les activités de recherche partenariale .....	47
Conclusion .....	49
Annexes .....	50
Références .....	55

---

## LISTE DES FIGURES

Figure 1. Inscription au pré-primaire.....	18
Figure 2. Écart d'inscription aux services éducatifs à la petite enfance entre les garçons et les filles.....	19
Figure 3. Pays où l'écart entre les genres pour la fréquentation des services pré-primaires est supérieur de 5 % en faveur des garçons.....	20
Figure 4. Pays où l'écart entre les genres pour la fréquentation des services pré-primaires est supérieur de 5 % en faveur des filles.....	20
Figure 5. Pays où l'écart de fréquentation au pré-primaire est supérieur de 15 % et plus en zone urbaine.....	21
Figure 6. Pays où l'écart de fréquentation au pré-primaire est supérieur de 5 % et plus en zone rurale.....	21

## LISTE DES ENCADRÉS

Encadré 1. Les principes d'une culture inclusive dès la petite enfance en Irlande.....	27
Encadré 2. La stratégie colombienne : « De cero a siempre ».....	29
Encadré 3. Une réforme de l'éducation précoce inclusive en Géorgie.....	32
Encadré 4. Un modèle d'intervention pour la petite enfance, axé sur la famille, en Serbie.....	34
Encadré 5. Un exemple de dépistage développemental favorable à l'inclusion à Singapour.....	38
Encadré 6. Penser l'identification des troubles du développement des jeunes enfants comme partie intégrante du programme scolaire inclusif en Nouvelle Zélande.....	38
Encadré 7. Réussir la transition.....	40
Encadré 8. Partage d'informations et amélioration de la collaboration grâce à l'utilisation d'une plateforme informatique au Zimbabwe.....	43
Encadré 9. Développement des capacités de la main-d'œuvre et réformes éducatives en Ukraine.....	44
Encadré 10. Une formation pratique : une expérience au Viet Nam.....	45
Encadré 11. La formation : le point de vue du personnel des programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance.....	46

## AVANT-PROPOS

Les premiers mille jours de notre vie sont parmi les plus déterminants de notre avenir. C'est pourquoi une éducation de la petite enfance de qualité permet de poser des bases solides pour le bien-être, le développement et l'apprentissage ultérieurs des jeunes enfants. Elle contribue également à réduire et à prévenir leurs difficultés sociales et d'apprentissage, à déceler certains handicaps, permettant ainsi d'anticiper et d'intervenir pour leur apporter le soutien nécessaire.

La communauté internationale doit redoubler d'efforts pour atteindre tous les jeunes enfants, en tenant compte de facteurs tels que les crises humanitaires, le handicap, l'origine ethnique, le genre, la langue maternelle et la pauvreté, qui les privent encore du droit à une éducation et à une protection. Déjà très insuffisants dans la plupart des pays, avant même la pandémie de la COVID-19, les services destinés à la petite enfance subissent aujourd'hui de plein fouet les conséquences de cette crise sanitaire mondiale, avec la fermeture ou la suspension de nombreux services d'importance critique pour le développement de l'enfant. Il est dès lors plus qu'urgent de se concentrer sur la mise en place de systèmes et de programmes d'EPPE résilients, afin d'assurer des bases solides à tous les enfants, garçons et filles, dans la perspective d'une éducation tout au long de la vie et le respect des principes fondamentaux d'inclusion, d'équité et de non-discrimination.

L'accès à des programmes d'EPPE inclusifs de qualité requiert l'élaboration de politiques intersectorielles qui prennent en compte la diversité des apprenants dans une approche

différenciée. Ces politiques doivent se traduire par l'adoption de pratiques éducatives permettant de répondre aux besoins de chacun et chacune, grâce à la formation initiale et continue des professionnels et des communautés de pratique, en vue de développer les compétences de ceux et celles qui œuvrent au quotidien auprès des jeunes enfants et de leur famille. La recherche doit jouer un rôle de premier plan pour accompagner et évaluer ces changements. Enfin, un cadre partenarial robuste et fécond est essentiel pour optimiser toutes les ressources disponibles et faire avancer l'agenda de l'EPPE et la rendre plus inclusive. L'UNESCO est convaincue que c'est par une éducation inclusive dès la petite enfance que se construiront des communautés accueillantes et des sociétés inclusives.

Dans cette perspective, l'UNESCO a lancé, en janvier 2021, une stratégie de partenariat mondial pour l'éducation et la protection de la petite enfance, dans le but de mobiliser les pays et les partenaires pour réaliser la cible 4.2 de l'Objectif de développement durable pour l'éducation 4 relative à la petite enfance.

Nous espérons que cette publication aidera les pays à évoluer vers un système inclusif de protection et d'éducation de la petite enfance, offrant à chaque enfant les meilleures chances de réussite scolaire et d'intégration sociale, car l'inclusion commence dès le plus jeune âge.



**Stefania Giannini**

Sous-Directrice générale de l'UNESCO  
pour l'éducation

## REMERCIEMENTS

Cette publication a été coordonnée par le Secteur de l'éducation de l'UNESCO, sous la direction de Rokhaya Fall Diawara, de la Section des politiques éducatives, et de Florence Migeon, de la Section de l'éducation en vue de l'inclusion et de l'égalité des genres, en coopération avec Dragana Sretenov, anciennement chef d'équipe senior, et Sarah Klaus, conseillère spéciale à la *Open Society Foundations* (OSF). L'équipe remercie Samaher Al-Hadheri, Chelseaia Charran et Lara Daher pour leur soutien dans l'élaboration et la finalisation de la publication.

L'équipe remercie la professeure Carmen Dionne, de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et titulaire de la Chaire UNESCO sur la Petite enfance : Intervention précoce inclusive, qui a assumé la direction de cette publication, ainsi que les membres de la Chaire ayant contribué à sa rédaction, à savoir Annie Paquet, Colombe Lemire, Michel Rousseau et Claude Dugas, de l'UQTR, Jane Squires, de l'Université de l'Oregon (États-Unis), Marisa Macy, de l'Université de Florida Centre (États-Unis), Ching-I Chen, de la Kent State University (États-Unis), Luisa Schonhaut, de la Clínica Alemana de Santiago (Chili), Maria Pomés, de la Universidad Católica del Maule (Chili), ainsi que Nidia Johana Arias Becerra et Nadia Semenova Moratto Vásquez, de la Universidad CES (Colombie). Les remerciements vont également à Maude Boutet, María Camila Londoño et Annie Claude Dubé, de l'UQTR, ainsi qu'aux assistants de recherche ayant participé à la revue de la littérature et à la Fondation de l'UQTR pour leur soutien.

Cette publication a également bénéficié des commentaires et des suggestions de Hanna Katriina Alasuutari, de la Banque mondiale, Emma Pearson, de l'Université de Sheffield (Royaume-Uni), Mercedes Mayol Lassalle, de l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire, Elena Soukakou, de l'Université de Roehampton (Royaume-Uni), Olympia Palikara, de l'Université de Warwick (Royaume-Uni), Yoshie Kaga, du Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO pour l'Afrique de l'Ouest, Donald Wertlieb, de l'Université de Tufts (États-Unis), Oscar Gualdrón, de l'Institut Humboldt (Colombie), Valérie Djioze-Gallet et Rolla Moumne, du Secteur de l'éducation (UNESCO, Paris).

Enfin, l'UNESCO remercie l'*Open Society Foundations* pour sa contribution financière à cette publication.

# INTRODUCTION

Les premières années de vie constituent une période charnière pour le jeune enfant. En l'espace de quelques années, il développe de nombreuses habiletés contribuant à son adaptation, à sa participation et à ses interactions. Or, certaines conditions permettent de mieux soutenir ce processus de développement. En ce sens, l'inclusion dans l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) est un engagement visant à réunir ces conditions au profit de tous les enfants, sans exception.

## **Mais qu'entend-on par inclusion dans l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) ?**

L'EPPE traduit une vision holistique des soins (par exemple, santé, nutrition, hygiène) et de l'éducation (par exemple, stimulation précoce, enseignement, activités de développement) dispensés aux jeunes enfants de 0 à 8 ans (UNESCO, 2016). Cette vision fait donc référence à différentes ressources, susceptibles de varier en fonction des besoins, des contextes et des pays, ce qui implique une grande diversité de milieux de vie et d'accueil des jeunes enfants, ainsi que de services et de programmes leur étant destinés. Cette vision globale liant étroitement éducation et protection exige aussi de prendre en compte les contextes et les situations de vulnérabilité dans lesquels trop d'enfants se retrouvent, tels que les camps de réfugiés ou encore les environnements précaires générés par les conflits, les catastrophes naturelles ou les pandémies.

L'inclusion dans l'EPPE partage donc cette perspective, en mettant l'accent sur l'accès et la participation des enfants à diverses occasions d'apprentissage, d'activités, de contextes et d'interactions sociales positives, peu importe leurs caractéristiques ou leurs besoins, en assurant l'égalité entre genres et en reconnaissant le rôle central joué par la famille. En fait, l'EPPE considère la famille comme étant le premier et le plus important lieu de développement du jeune enfant qui, peu à peu, élargit l'éventail de contextes, de lieux et d'interactions sociales qui contribueront à son épanouissement.

Au départ, les concepts d'inclusion et d'éducation inclusive faisaient référence aux besoins éducatifs des enfants handicapés, en dépassant la simple présence physique dans les lieux éducatifs associée au terme « intégration », pour mettre en évidence les exigences de participation et d'apprentissage. L'élargissement du sens donné à l'éducation inclusive correspond à la prise en considération de tous les apprenants, peu importe leurs caractéristiques ou encore les groupes auxquels ils appartiennent. Il s'agit en quelque sorte du passage de l'acceptation de la différence à la valorisation de la diversité. Ainsi, l'inclusion a une portée universelle. Elle embrasse une vision de la diversité, non pas comme un problème à résoudre, mais comme un levier pour une justice sociale et l'équité. C'est une reconnaissance des droits humains fondamentaux et un véhicule pour lutter contre les inégalités.

Cette vision de l'inclusion implique d'améliorer la qualité de l'éducation pour tous les enfants. Il ne s'agit pas seulement d'éliminer des obstacles mais de créer un environnement favorable à une éducation et une protection de qualité dès la petite enfance. Ainsi, c'est aux systèmes d'éducation et de protection de comprendre et de s'adapter aux besoins des apprenants et non l'inverse. L'inclusion implique accès, pleine participation et disponibilité du soutien nécessaire à chaque enfant, de façon à favoriser la réussite de tous et toutes, sans exception.

Les avantages de l'inclusion sont nombreux. Les programmes inclusifs de qualité garantissent un traitement sur un pied d'égalité des garçons et des filles, un développement harmonieux de tous les enfants, notamment les plus vulnérables d'entre eux, qui bénéficient ainsi de nombreuses occasions quotidiennes d'interactions et d'apprentissage, au contact des autres enfants. Les premières expériences sont cruciales pour le développement de compétences et de valeurs qui seront bénéfiques tout au long de la vie. Le cadre des *soins attentifs pour le développement de la petite enfance*, piloté par l'Organisation mondiale de la Santé, l'UNICEF et la Banque mondiale (2018), souligne d'ailleurs l'importance des premières années de la vie et les conditions universelles qui doivent être réunies pour que chaque enfant puisse développer tout son potentiel. Ces conditions englobent 5 composantes essentielles : santé, nutrition, sécurité et sûreté, une prise en charge adaptée et des possibilités d'apprentissage précoce. Les contextes inclusifs de la petite enfance, qui sont souvent les premiers lieux

de découverte de la différence, contribuent à favoriser ces conditions en offrant, entre autres, des occasions de participation et d'interaction sociale diversifiées.

Dans ces contextes, les jeunes enfants développent des capacités d'interaction avec d'autres enfants présentant des caractéristiques variées. Ces apprentissages précoces sont les fondements pour bâtir une attitude d'ouverture dans divers environnements, tels que les espaces de loisirs, l'école et même, dans la future vie d'adulte. En plus de favoriser des gains développementaux pour tous (Weiland, 2016), les contextes inclusifs offrent aussi une occasion incontournable à saisir, dès la petite enfance, pour développer des connaissances et des attitudes vis-à-vis la différence.

## Public cible

Ce document s'adresse aux nombreuses personnes qui œuvrent à faire de l'inclusion une réalité pour tous les jeunes enfants. Les décideurs politiques, les personnes qui les mettent en œuvre (issues des milieux de l'éducation, de garde, d'accueil de la petite enfance, de la santé et des services sociaux, du monde communautaire et de l'aide humanitaire), la société civile, les organisations internationales, les familles, ou encore les scientifiques, sont invités à saisir les nombreuses occasions de traduire en actions concrètes cette vision inclusive. Les idées présentées ici visent à inspirer et à soutenir les actions requises immédiatement, pour garantir à chaque jeune enfant un accueil et une éducation inclusifs.

## Objectifs de cette publication

Ce document vise à :

- identifier de nouvelles connaissances soutenant la mise en œuvre de politiques et de pratiques inclusives dans le domaine de la petite enfance ;
- partager des exemples de politiques et de pratiques positives, prometteuses et innovantes aux niveaux national et régional ;
- formuler des recommandations et suggérer des pistes d'action pour soutenir les acteurs de cette inclusion ;
- inspirer des innovations pour encourager l'inclusion dans l'EPPE de tous les enfants, et spécialement des plus vulnérables ;
- mobiliser les différents acteurs et actrices locaux, régionaux, nationaux et internationaux pour qu'ils contribuent à l'élaboration de solutions innovantes en faveur de l'inclusion.

## MÉTHODOLOGIE

### Processus d'élaboration du document

Ce document s'appuie sur une recension non exhaustive des écrits qui repose sur une recherche documentaire à partir de bases de données, de moteurs de recherche et de sites web d'organisations internationales reconnues en matière d'inclusion et d'éducation, notamment l'UNESCO, la Banque mondiale et l'UNICEF. La recherche s'intéresse aux documents de langue française, anglaise ou espagnole publiés principalement entre 2016 et 2020. Des choix ont été faits pour garantir la diversité des régions ou des pays dans le monde, ainsi que celle des situations d'inclusion (par exemple, enfants ayant des besoins spécifiques, issus de l'immigration ou marginalisés) et des contextes socio-économiques. Une centaine de documents ont été retenus pour une analyse des textes intégraux, réalisée en fonction des thèmes particuliers de l'inclusion dans la petite enfance :

- pratiques de gestion, politiques et leadership pour soutenir l'inclusion ;
- collaboration avec la famille et la communauté, entre les ressources professionnelles et les secteurs d'intervention ;
- formation initiale et continue, développement professionnel ;
- pratiques éducatives, interventions, apprentissage et approches pédagogiques ;
- dépistage et évaluation ;
- transition (de la famille au milieu de garde, du milieu de garde à l'école) ;
- diversité ;
- évaluation de l'inclusion.

L'analyse des documents pour chaque thème a été effectuée à l'aide de grilles d'extraction conçues par les auteurs. La synthèse des idées maîtresses prenant appui sur la documentation consultée a été élaborée après une analyse initiale réalisée à l'aide des grilles. Des travaux antérieurs ont été considérés en complément de cette analyse. Cette publication s'appuie également sur l'avis d'experts du domaine, notamment des praticiens, des universitaires et des membres du personnel d'organisations internationales, qui ont tous contribué à la réflexion et aux échanges. Ces généreux collaborateurs, issus des milieux universitaire, politique ou éducatif, ont fourni des exemples inspirants, sélectionnés en fonction des thèmes couverts et de façon à témoigner de la réalité de différents pays.

### Limites et portée

Cette publication est un document de réflexion orienté vers l'action, nourri à la fois par les écrits scientifiques, les expériences des parties prenantes de l'inclusion et l'avis de nombreux experts. Différents enjeux ont dû être considérés. Tout d'abord, l'EPPE implique à la fois les niveaux politiques, les programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance, une diversité qui a rendu impossible le traitement en

profondeur de chacun de ces niveaux dans un document synthétique et convivial. Pour ces raisons, chacun des thèmes couverts comprend une section « Pour en savoir plus » à la fin du document. Un autre défi consiste à apprécier au niveau mondial l'état de l'inclusion dans l'EPPE. Cette publication souffre de l'état actuel des données disponibles. À ce jour, la quantité d'indicateurs disponibles dans les bases de données est très limitée. Les données sont peu adaptées à une vision holistique liant protection et éducation, et ce, dans une variété de milieux inclusifs. Il devient indispensable de disposer d'informations sur les caractéristiques des programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance qui soutiennent l'inclusion dans l'EPPE ou qui l'entravent.

**Absence de données sur les enfants parmi les plus vulnérables.** Les données concernant certains groupes d'enfants manquent cruellement. Ainsi, le récent *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* (UNESCO, 2020) montre que la réalité de certains enfants marginalisés n'est presque pas documentée, notamment celle des enfants présentant un handicap. Il en va de même pour des situations marquées par la complexité, où les facteurs de vulnérabilité s'accumulent.

**La diversité des acteurs impliqués dans l'EPPE.** Un autre défi réside dans le fait de considérer à la fois l'éducation préscolaire, dont le nombre d'années varie en fonction des pays, et les services de garde éducatifs, dont certains pays se sont dotés en tant que système d'accueil de la petite enfance. Le même constat s'applique aux nombreuses autres ressources communautaires ou aux établissements de santé et de services sociaux impliqués. L'inclusion dans l'EPPE implique une vision holistique qui renvoie donc à de multiples ressources dans la vie des enfants et de leur famille, ressources qui varient également en fonction de leur âge. Tout en reconnaissant l'importance de considérer cette période de la vie jusqu'à l'âge de 8 ans, le choix a été fait d'orienter les activités de recension des écrits scientifiques de la période de la naissance à 6 ans, pour ainsi mettre l'accent sur les premières années de vie (0-3 ans) et l'âge préscolaire (3-6 ans).

# Section 1

L'Objectif de développement

durable 4 et la petite enfance :

où en sommes-nous ?

Les documents d'orientation et les conventions internationales, tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination (1960), la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989) et la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006) reconnaissent clairement le droit de l'enfant à l'éducation. Cependant, ces instruments, et les obligations qui en découlent, doivent être accompagnés de mesures au niveau national pour assurer leur mise en œuvre effective. Malheureusement, plusieurs facteurs d'exclusion entravent toujours l'accès à une éducation inclusive de qualité dès la petite enfance. Le genre, l'origine ethnique, le handicap, le milieu (urbain ou rural), la langue maternelle ou encore les crises humanitaires et les conflits privent de nombreux enfants d'opportunités favorisant leur plein développement (Rapport sur le développement dans le monde, 2018).

L'ODD 4 appelle à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Pour les jeunes enfants, la cible 4.2 recommande que, « d'ici à 2030, 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 ». Cependant, le minimum d'une année d'éducation préscolaire de qualité, gratuite et obligatoire est une réalité pour encore trop peu de pays. Une récente étude réalisée par l'UNESCO, en 2021, met en évidence que sur 193 cadres juridiques nationaux examinés, 63 pays ont opté pour une éducation préscolaire gratuite, 51 l'ont rendue obligatoire, tandis que 46 autres

l'ont rendue à la fois gratuite et obligatoire. La majorité des pays où l'enseignement préscolaire est obligatoire sont situés dans les mêmes régions, et la plupart d'entre eux appartiennent aux groupes de pays à revenus moyens supérieurs et élevés. Par ailleurs, les données qualitatives recueillies auprès de sources publiques dans 17 pays montrent que des dispositions juridiques spécifiques aux groupes vulnérables visent à leur rendre plus facile ou prioritaire l'accès à l'enseignement préscolaire.

La pauvreté demeure l'un des principaux obstacles à surmonter pour l'inclusion dans l'EPPE (UNESCO, 2020). En outre, les handicaps, la langue maternelle, l'origine ethnique, le genre, les situations de conflit et de catastrophes naturelles, ainsi que l'intersection de ces facteurs, sont autant de raisons expliquant l'exclusion des enfants.

Aux termes du dernier *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* (UNESCO, 2020, p. 76) : « Les données émanant des réponses fournies par 14 pays à revenu faible ou intermédiaire en 2017–2019 indiquent une prévalence du handicap de 12 % chez les enfants, s'échelonnant entre 6 % et 24 %. Par rapport à leurs pairs en âge de fréquenter le primaire, la probabilité des enfants présentant un handicap sensoriel, physique ou intellectuel de ne pas aller à l'école est plus élevée de 4 points de pourcentage ».

L'inégalité des chances s'observe avec acuité dans les situations d'urgence et de conflits, privant ainsi les jeunes enfants et leurs familles des ressources essentielles à leur survie. Pour certains, le camp de réfugiés, qui était au départ une solution temporaire, devient un milieu de vie.

Comme le montre la récente pandémie de la COVID-19, les crises, exacerbent les facteurs d'exclusion et d'inégalité, et affectent en premier lieu les enfants et les familles les plus vulnérables, en particulier les filles (Fund, 2020). La fermeture des écoles est susceptible d'affecter plus négativement les filles que les garçons (Akmal *et al.*, 2020). Et elles risquent plus particulièrement d'être exposées à de la violence, lorsqu'elles sont en dehors du système scolaire. En outre, en période de fermeture des écoles, les enfants en situation de handicap sont privés des services et des ressources dont ils bénéficient habituellement dans les lieux éducatifs qu'ils fréquentent (par exemple, personnel spécialisé, environnement et soutien technologique adaptés à l'apprentissage). Le manque de services ou de ressources et les conséquences à plus long terme sur le développement de l'enfant représentent, pour plusieurs familles,

une préoccupation majeure qui s'ajoute à un niveau de stress déjà plus élevé que dans la population générale (Neece *et al.*, 2020).

Le digital, qui semble s'imposer désormais comme une solution pour limiter les pertes d'enseignement-apprentissage en période de crise, risque de renforcer les inégalités et de creuser le fossé de l'exclusion des enfants ayant certainement le plus besoin de services d'EPPE.

La crise mondiale de la COVID-19 a entraîné des interruptions importantes dans la vie des jeunes enfants en raison des perturbations de divers services et de l'impact économique majeur sur les familles. L'accès aux services de santé réguliers a été affecté dans la plupart des pays, avec un impact significatif sur les soins préventifs réguliers, l'accès aux médicaments et les capacités des différentes structures à surveiller le développement des enfants et à apporter un soutien aux familles.

Une étude (Orsander *et al.*, 2020) a été menée auprès des participants et des partenaires du programme Save the Children dans 37 pays de différentes régions du monde (Afrique, Amérique du Nord, Amérique latine, Asie, Europe de l'Est et Océanie). Cet échantillon mondial comprend 16 110 enfants, dont environ 15 % sont âgés de 4 ans ou moins et 30,6 % de 5 à 10 ans. Sur cet échantillon, 3,9 % sont en situation de handicap. Les résultats de cette étude montrent que la pandémie de la COVID-19 a exacerbé les inégalités pour ces enfants et leurs parents. Les impacts suivants ont été identifiés : un accès plus limité aux services de santé et d'hygiène, ainsi qu'aux fournitures et au soutien médical (y compris la sécurité alimentaire), un apprentissage moindre pendant la fermeture des écoles (risque de ne pas avoir accès au matériel d'apprentissage, de recevoir moins de soutien pédagogique et de rencontrer d'autres obstacles à l'apprentissage) et des signes de détresse plus élevés.

## 1.1 Quel accès à l'éducation pour la petite enfance ?

Les données présentées ci-dessous proviennent de la Base de données mondiale de l'UNESCO sur les inégalités dans l'éducation [*World Inequality Database on Education* (WIDE)] et de la base de données de la Banque

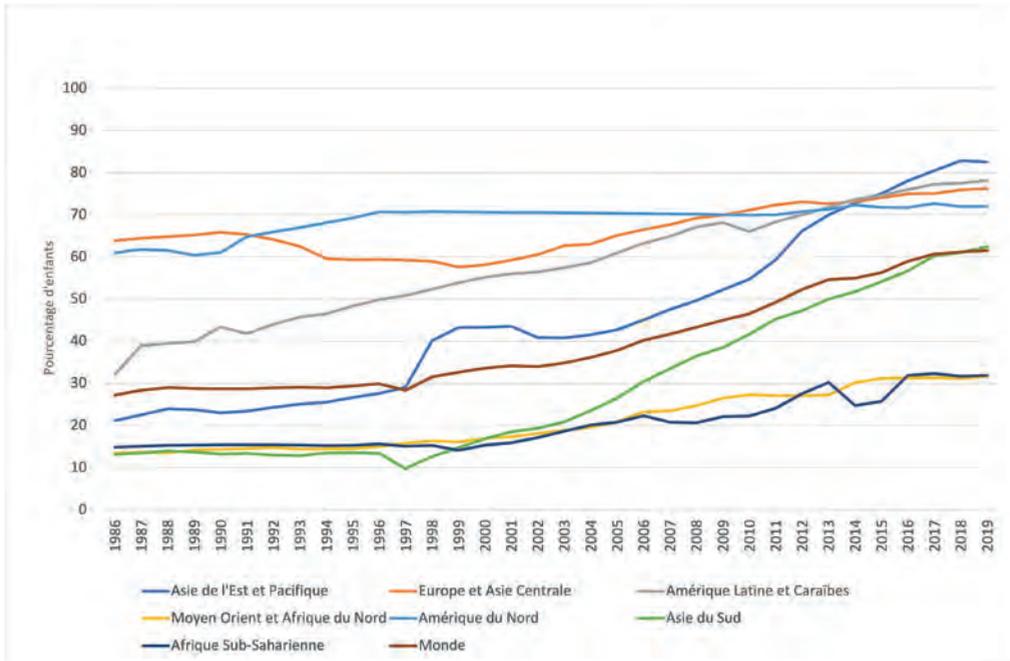
mondiale [*Education Statistics* (Edstats)].

Les données de la WIDE concernent la fréquentation des milieux pré-primaires. Les informations disponibles dans cette banque de données sont issues des enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) réalisées entre 2006 et 2019, selon les pays.

### 1.1.1 L'accès à l'éducation pré-primaire de la petite enfance

La figure suivante illustre l'accès aux services éducatifs pré-primaires à la petite enfance, de 1986 à 2019.

**Figure 1.** Inscription au pré-primaire



Source des données : Banque mondiale : Edstats.

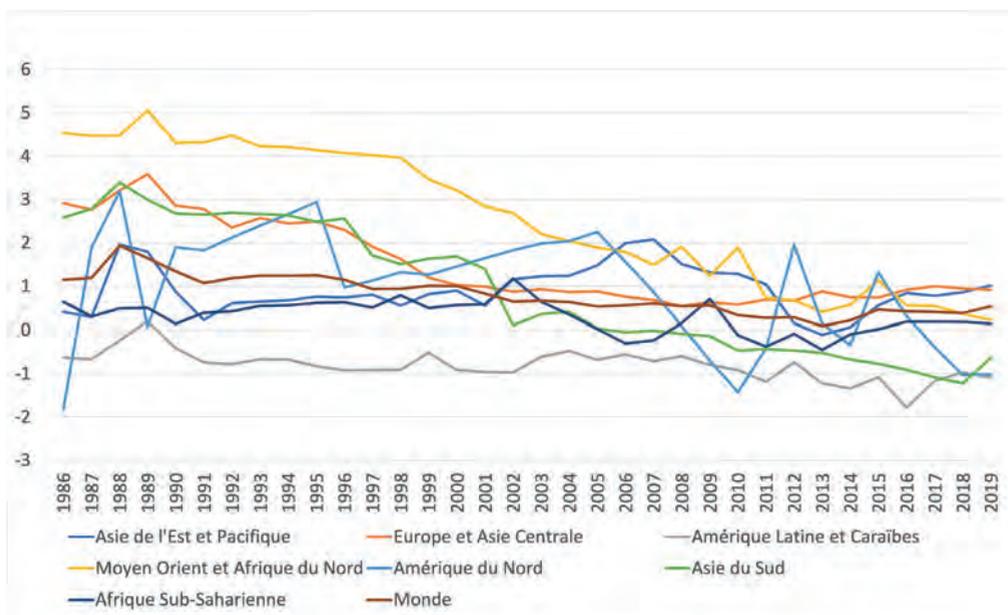
Globalement, l'accès aux services éducatifs à la petite enfance a doublé depuis les 33 dernières années, passant d'une moyenne générale pour l'ensemble des pays d'environ 30 % des enfants, en 1986, à une moyenne d'un peu plus de 60 %, en 2019.

Cette augmentation apparaît plus importante pour les pays de l'Asie du Sud, de l'Asie de l'Est et du Pacifique, ainsi que de l'Amérique latine et des Caraïbes. Les pays du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord, ainsi que de l'Afrique subsaharienne présentent en moyenne des pourcentages inférieurs à ceux des pays des autres régions.

### 1.1.2 L'accès aux services en fonction du genre, du niveau d'urbanité ou de l'ethnicité

Les statistiques permettent de vérifier le niveau d'équité dans l'accès aux services, en fonction du genre de l'enfant, de son niveau d'urbanité ou de son origine ethnique.

**Figure 2.** Écart d'inscription aux services éducatifs à la petite enfance entre les garçons et les filles



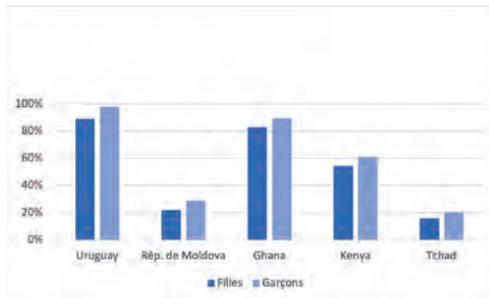
Source des données : Banque mondiale : Edstats.

L'égalité des genres peut être évaluée en fonction de la différence existant entre la proportion de garçons et de filles qui bénéficient de services éducatifs à la petite enfance. Sur le plan mondial, l'écart de pourcentage entre les garçons et les filles a légèrement diminué (1 %), à l'avantage des filles, au cours des 33 dernières années. Entre 1986 et 2019, pour l'ensemble des régions du monde, une diminution de l'écart moyen entre les garçons et les filles suggère une amélioration globale de cette parité.

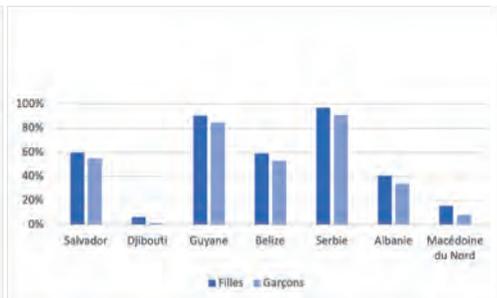
Ce portrait cache toutefois des disparités à l'intérieur de chacune de ces sous-régions.

Selon les données disponibles sur le site de la WIDE, qui répertorie des statistiques de 2012 à 2018, l'écart le plus élevé est observé en Uruguay, où 98 % des garçons fréquentent des services éducatifs contre 89 % des filles. Les garçons sont plus nombreux à bénéficier de services éducatifs pré-primaires en République Moldave (+7 %), au Ghana (+7 %), au Kenya (+7 %) ainsi qu'au Tchad (+5 %). En revanche, les filles sont plus nombreuses en Macédoine du Nord (+8 %), en Albanie (+7 %), en Serbie (+6 %), au Belize (+6 %), en Guyane (+6 %), à Djibouti (+5 %), ainsi qu'au Salvador (+5 %). Dans les autres pays, l'écart est inférieur à 5 %.

**Figure 3.** Pays où l'écart entre les genres pour la fréquentation des services pré-primaires est supérieur de 5 % en faveur des garçons.



**Figure 4.** Pays où l'écart entre les genres pour la fréquentation des services pré-primaires est supérieur de 5 % en faveur des filles.

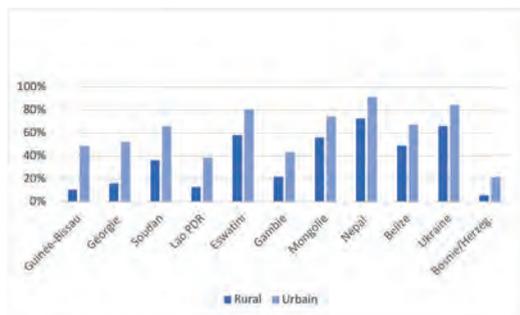


Source des données : Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation (WIDE), <https://www.education-inequalities.org>.

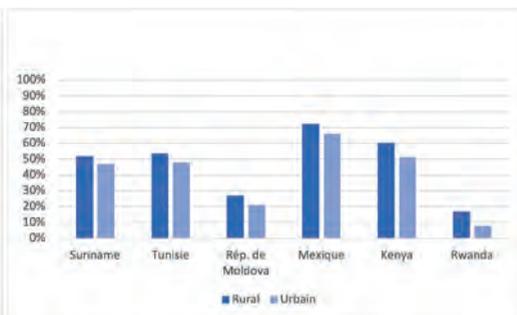
Des données sur la proportion d'enfants fréquentant les services éducatifs pré-primaires, selon qu'ils vivent en milieu urbain ou rural, sont disponibles pour 67 pays sur le site de la WIDE. La Guinée-Bissau est le pays présentant l'écart le plus élevé. Selon ces données, 49 % des enfants vivant en milieu urbain bénéficient de services éducatifs pré-primaires, contre une proportion de 11 % en milieu rural. Un écart important est aussi observé en Géorgie, où la différence de pourcentage est de +36 % pour les enfants en milieu urbain par rapport au milieu rural.

Dans les pays tels que le Soudan, le Laos, l'Eswatini et la Gambie, l'écart se situe entre 20 % et 30 %, alors que dans d'autres, tels que la Mongolie, le Népal, le Belize, l'Ukraine et la Bosnie-Herzégovine, la différence est de +15 % à +20 %. En revanche, dans un petit nombre de pays, une proportion plus importante d'enfants vivant en milieu rural fréquente les services éducatifs. C'est le cas notamment au Rwanda (+9 %), au Kenya (+9 %), au Mexique (+6 %), en Moldavie (+6 %) et en Tunisie (+6 %).

**Figure 5.** Pays où l'écart de fréquentation au pré-primaire est supérieur de 15 % et plus en zone urbaine



**Figure 6.** Pays où l'écart de fréquentation au pré-primaire est supérieur de 5 % et plus en zone rurale



Source des données : Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation (WIDE), <https://www.education-inequalities.org>, 7 mai 2021.

Enfin, les données concernant la fréquentation des services éducatifs pré-primaires selon l'origine ethnique sont disponibles pour 20 pays. Certains d'entre eux, tels que la Chine, la Moldavie, la Serbie, Trinité-et-Tobago ou le Viet Nam, affichent un certain niveau d'équité quant à la fréquentation de ces services. En revanche, les disparités ethniques sont importantes dans d'autres pays, tels que la Gambie, où 55 % des enfants d'origine jola fréquentent les services éducatifs contre 22 % de ceux d'origine wolof. Le Belize présente également une grande disparité : 83 % des enfants garifuna fréquentent des services éducatifs pré-primaires, contre seulement 33 % des enfants d'origine maya. Enfin, la Géorgie est un autre exemple de pays présentant des différences importantes entre les ethnies, avec 37 % des enfants d'origine géorgienne fréquentant les services éducatifs pré-primaires contre seulement 4 % des enfants d'origine azerbaïdjanaise.

### 1.1.3 L'accès aux programmes de développement éducatif de la petite enfance

Les données sur la participation à des programmes de développement éducatif de la petite enfance sont disponibles pour les années 2014 à 2019. Selon la WIDE, 72 pays fournissent des données pour au moins une année, entre 2014 et 2019. Parmi ces pays, 16 (22,2 %) ont des données pour les six années, 27 (37,5 %) pour cinq années, 10 (13,9 %) pour quatre années et 19 (26,4 %) pour trois années ou moins.

Les taux de fréquentation sont très variables, allant de moins de 1 % (par exemple, Somalie, Irak, Burkina Faso) des enfants en âge de participer à ces programmes contre près de 90 % (par exemple, Paraguay, Colombie, Chine, Arménie). Dans les 46 pays pour lesquels des données étaient disponibles en 2014 et 2018, le taux de fréquentation a augmenté en moyenne de 3,2 %. Cet écart varie entre une baisse de

13,7 %, observée en Australie, à une hausse de 27,2 %, observée en Israël. Toujours à partir des données des 46 pays, l'Australie et la Thaïlande ont connu une diminution de plus de 10 % de la participation, contre une augmentation de plus de 10 % en Corée du Sud, en Serbie, en Indonésie et en Israël. Une certaine stabilité de l'accès à ces programmes a été constatée dans la majorité des pays.

L'écart de fréquentation entre les garçons et les filles varie aussi d'un pays à l'autre, mais dans la plupart des pays où cette information est disponible, cet écart est de moins de 2 %. En 2018, une plus forte proportion de garçons (+6 %) a accès à ces programmes par rapport aux filles. En revanche, d'autres pays enregistrent une fréquentation plus élevée chez les filles. C'est le cas de la Namibie (+5,7 %) et de l'Indonésie (+8,2 %).

Selon les données disponibles, l'Indonésie a connu une augmentation importante, la participation passant de 17,9 %, en 2014, à 40,7 %, en 2018. Au Mexique, le taux d'accès demeure marginal, soit un peu plus de 3 %, entre 2014 et 2018, l'écart entre les garçons et les filles étant presque nul.

### **1.1.4 Les investissements financiers dans l'éducation de la petite enfance**

L'EPPE de qualité est reconnue comme l'investissement le plus efficace dans le capital humain, en apportant des avantages économiques et sociaux considérables aux individus et aux sociétés. L'EPPE prépare les enfants à poursuivre leur éducation et les aide à rester dans le système éducatif plus longtemps. L'ECCE est une occasion unique de briser les cycles intergénérationnels

d'inégalité. Les investissements qui ciblent les personnes et les familles les plus vulnérables de la société ont un impact et un rendement plus importants.

Le financement des pays pour les services éducatifs à la petite enfance est exprimé en proportion des dépenses allouées à ce secteur, par rapport au produit intérieur brut (PIB), ce qui permet de comparer les efforts de chaque pays, en fonction de sa capacité financière. La banque Edstats fournit les données de 136 pays pour cet indicateur. La quantité de données disponibles varie d'une année à l'autre. La valeur moyenne des données disponibles a été calculée sur une période de 10 ans, de 2004 à 2014. Au-delà de 2014, les données ne sont pas en nombre suffisant pour permettre de les agréger. Le pourcentage moyen des dépenses de ces 136 pays est de 0,29 % du PIB, variant entre 0,001 % pour le Burundi et 1,55 % pour la Moldavie.

Ces investissements financiers sont très insuffisants. Pour rappel, le Réseau d'action pour le développement de la petite enfance [Early Childhood Development Action Network (ECDAN)] a proposé un minimum de 3,1 % du PIB pour les pays à faible revenu, à 2,2 % pour les pays à revenu intermédiaire et à 1,2 % pour les pays à revenu intermédiaire élevé dans les programmes d'éducation et de protection de la petite enfance.

Les analyses réalisées montrent que les pays européens et ceux d'Amérique du Nord et du Sud dépensent une plus grande part de leur PIB pour les services éducatifs à la petite enfance par rapport aux pays africains et du Proche-Orient, traduisant ainsi les écarts dans le niveau des investissements effectués à l'échelle mondiale dans ce domaine, qui

risquent d'influencer fortement l'accès des jeunes enfants à ces services. Une étude de Zubairi *et al.* (2019) révèle qu'entre 2015 et 2017, les principaux bailleurs de fonds internationaux ont réduit de 27 % leur aide financière au secteur pré-primaire de l'éducation, affectant ainsi des millions d'enfants les plus jeunes du monde, en particulier les filles, les enfants handicapés et les enfants vulnérables. Dans les pays bénéficiaires de l'aide internationale, un enfant d'âge pré-primaire sur deux vit dans

un pays touché par un conflit. Ces pays ont reçu moins d'un tiers (31 % seulement) de l'aide consacrée à l'éducation pré-primaire, en 2017. Une étude de Walker et Baboo (2020), soutenue par *Open Society Foundations*, montre qu'au Mozambique, on estime que seuls 4 % des enfants ont eu accès à des ressources de soutien au développement de la petite enfance, en 2019. Le Burkina Faso a reçu 0,1 % de l'aide financière, contre 0,01 % seulement au Mozambique.





# Section 2

L'inclusion dans l'éducation

dès la petite enfance :

il y a urgence

La réussite de l'inclusion repose sur un ensemble d'actions multisectorielles et intersectorielles menées par les décideurs politiques, les personnes chargées de les mettre en œuvre et les acteurs de l'éducation, sans oublier les familles, bien entendu.

Il est nécessaire d'instaurer un dialogue, ainsi qu'une meilleure coordination entre ces niveaux d'action pour générer un plus grand impact. Des liens solides entre les niveaux local, régional et national permettent de recenser les obstacles et de partager les pratiques innovantes.

Des messages clés ont été élaborés en fonction de chacun de ces niveaux qui sont interdépendants et dont l'implication est nécessaire. Une liste non exhaustive des principaux acteurs a été établie pour les aider à engager l'action à chaque niveau.

## 2.1 Des actions sur le plan des politiques nationales pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance

Cette section suggère des actions à mener par les responsables politiques. Les gouvernements des différents pays doivent assumer un leadership pour traduire ces recommandations en réalités. Même si les ministères de l'Éducation, de la Santé, des Services sociaux et de la Protection sociale sont en première ligne pour proposer des réformes législatives, élaborer des politiques et en assurer la mise en œuvre, ils ont intérêt à s'allier avec leurs partenaires des autres ministères concernés, notamment les secteurs de l'innovation, du développement social, de l'économie et de l'enseignement supérieur.

**Message clé 1 : Améliorer l'accès à une éducation inclusive et de qualité dès la petite enfance pour les enfants les plus marginalisés, grâce à des politiques de diversité intersectorielles et à une législation non discriminatoire**

- **Des politiques qui font la promotion de la diversité.** Mais plus que d'éliminer les obstacles à l'inclusion, les politiques doivent soutenir un changement de culture en faveur de la diversité. Les valeurs inclusives et l'importance de l'inclusion dans l'EPPE doivent être affirmées et réaffirmées, en faisant la promotion de leur contribution à la construction de sociétés plus justes et équitables. L'inclusion devient un levier pour le développement de services de qualité pour tous et toutes. En plus d'offrir d'incroyables occasions d'apprentissage à tous les enfants, elle favorise également la cohésion et la solidarité sociales ainsi que l'égalité entre les genres. Park *et al.* (2018, p. 19) illustrent cette réalité par l'exemple de la Suède, où la législation et le programme préscolaire national favorisent l'éducation inclusive des jeunes enfants réfugiés. Elle offre des occasions à tous les enfants de pratiquer leur langue maternelle et leur culture, tout en encadrant la localisation des nouveaux arrivants, afin de favoriser les classes inclusives et éviter la ségrégation

géographique. Selon eux : « Concevoir des systèmes inclusifs pour la petite enfance, capables de répondre à l'évolution de la

diversité linguistique et culturelle, sera un véhicule inestimable pour la cohésion sociale ».



### Encadré 1. Les principes d'une culture inclusive dès la petite enfance en Irlande

L'inclusion demande le développement de compétences du personnel enseignant sur le plan de la pratique et de la pédagogie inclusives, mais également sur le plan de la culture inclusive. Cette dernière est définie de la façon suivante dans le programme Irlandais de développement professionnel « Leadership for INCLUSION in the Early Years (LINC) » (Ring, E. *et al.*, 2019) :

« Tous les enfants sont les bienvenus.

Tous les enfants sont valorisés.

L'accent est mis sur la promotion d'interactions respectueuses.

Les attentes à l'égard de tous les enfants sont élevées.

Le partenariat avec les parents/tuteurs est activement encouragé.

La différence est reconnue et célébrée.

L'environnement répond aux besoins de tous les enfants.

Toutes les politiques sont des politiques inclusives. »

LINC a été lancé en 2016 misant sur un accompagnement en présence et en ligne par des tuteurs experts. LINC est accompagné d'un cadre évaluatif à 5 niveaux comprenant l'évaluation de la pertinence du contenu et du processus pour les besoins des apprenants jusqu'à l'évaluation des effets chez les enfants et les familles. Une approche méthodologique mixte comprenant des questionnaires en ligne, des entretiens semi-structurés, l'analyse documentaire et de discours ainsi que les perceptions des enfants eux-mêmes sont considérés. Les auteurs rapportent des résultats préliminaires encourageants via des pourcentages de satisfaction des apprenants très élevés. Les résultats de 2017/2018 révèlent un taux de satisfaction de 97 % spécifiquement sur leur niveau de préparation à assumer un leadership dans le développement d'une culture inclusive en petite enfance. Ces niveaux sont tout aussi élevés pour les pratiques inclusives (95 %) et pour la pédagogie inclusive (96 %).

Pour plus d'informations :

<https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn:aaid:scds:US:d8c95d7d-2d75-40a8-9f65-b6582908c08d>

- **L'élaboration, l'adoption et l'évaluation de politiques intersectorielles.**

La perspective holistique de l'EPPE nécessite de concevoir des politiques intersectorielles. L'élaboration des politiques doit prendre en compte, dès le départ, les différents domaines de la petite enfance (éducation, santé,

soins aux enfants, organisations non gouvernementales, fondations, etc.), afin d'adopter une approche plus holistique des services et une vision plus globale du soutien au développement de l'enfant. La grande diversité des organisations de services à la petite enfance et des structures de gouvernance exige de bien choisir

les personnes appropriées à impliquer dans le processus. Si les ministères ou les structures de gouvernance liés à l'éducation et à la santé sont incontournables, les autres ministères (par exemple, finances, protection, développement social et ou communautaire, etc.) et membres de la société civile doivent également être inclus (Vargas-Barón, 2016). La participation des membres des communautés plus particulièrement touchées par l'exclusion est également essentielle. Par leur expérience, elles ont des connaissances pertinentes et précieuses pour avoir une meilleure compréhension des mécanismes impliqués dans leur marginalisation. Leur présence permettra également de développer des solutions mieux adaptées aux réalités et plus pérennes.

- La phase de planification est particulièrement déterminante afin de s'assurer que le travail réalisé dépasse la simple coordination des efforts sectoriels. Cette planification intersectorielle permet de décider conjointement des actions à mener, en donnant une définition globale et une vision commune de l'inclusion dans l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE), qui soutiendra une plus grande adhésion de l'ensemble des secteurs. Le recours aux conventions internationales est d'une grande utilité dans ce contexte. Les politiques en faveur de la petite enfance s'inscrivent en cohérence, et parfois même à l'intérieur, des politiques générales d'EPPE.
- Les intervenants doivent concevoir un plan de mise en œuvre de la politique. Il faut décider des responsabilités qui restent

centralisées et celles qui peuvent et doivent être décentralisées, y compris en matière d'allocation des ressources financières. En effet, le leadership visant à soutenir l'inclusion dans l'EPPE touche les différents niveaux de responsabilité, le niveau national bien entendu, mais également régional et local. Il est indispensable de préciser les rôles et les responsabilités incombant à chaque niveau, ainsi que de prévoir des mécanismes de coordination et de communication intersectoriels, dès la phase de planification. Il faut également anticiper les investissements financiers nécessaires à l'élaboration des politiques, à leur mise en œuvre et à leur suivi, en veillant à ce que le système d'attribution des soutiens financiers ne contribue pas à stigmatiser davantage certains enfants.

- Des stratégies évaluatives doivent être élaborées pour accompagner la mise en œuvre des politiques. Ce suivi est essentiel pour repérer les difficultés et réaliser les ajustements requis. Pour passer de la vision aux actions, il faut définir des cibles intersectorielles d'amélioration, dont il est nécessaire ensuite de suivre l'évolution pour intensifier certaines actions et réajuster certaines autres. L'évaluation doit permettre de juger de l'accès à une éducation inclusive dès la petite enfance des enfants et de leurs familles, dont les caractéristiques risquent de les exclure des programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance. L'évaluation doit également permettre d'apprécier les actions intersectorielles au cœur des politiques.



## Encadré 2. La stratégie colombienne : « De cero a siempre »

« De cero a siempre » est la politique Colombienne pour le développement intégral de la petite enfance. Elle fait office de loi de la République et a été sanctionnée en 2016. Cette stratégie mise sur l'intersectorialité et implique les secteurs public et privé, les organisations de la société civile et la coopération internationale en petite enfance. La Commission intersectorielle, présidée et coordonnée par la Présidence de la République, mène des travaux pour le développement et le suivi de plans, de programmes, de projets et d'actions pour des services intégrés en petite enfance.

La Commission intersectorielle inclut plusieurs ministères (Éducation nationale, Culture, Santé et Protection sociale, etc.) ainsi que des organismes gouvernementaux et instituts colombiens. Les fonctions assumées par la Commission intersectorielle sont multiples. Elle est en charge d'adopter le plan d'action national, mais aussi d'orienter la mise en œuvre de la stratégie pour les différents acteurs impliqués allant du niveau national jusqu'au niveau municipal. Parmi les autres fonctions de la Commission, on retrouve, notamment, la création d'un système national d'information unique sur la population de la petite enfance ainsi que le soutien à la structuration des programmes de partenariat public-privé. La Commission intersectorielle remplit de nombreuses autres fonctions liées à l'amélioration des services offerts aux jeunes enfants et leurs familles. La politique « *De cero a siempre* » est mise en œuvre par les gouverneurs de chaque département et les maires des municipalités, ce qui permet de considérer les réalités de chacune des régions. Ceux-ci peuvent être appelés à documenter la situation des enfants sur leur territoire et mettre en œuvre le parcours de soins intégrés tout en assurant un suivi des lignes directrices de la politique.

En ce qui concerne cette politique, une étude sur l'évaluation institutionnelle et sur ses effets a été réalisée pour les années 2011 (création de la stratégie) - 2017. Une stratégie méthodologique mixte, combinant des méthodes quantitatives et qualitatives a été utilisée. Sur le plan de l'évaluation des effets, ceux-ci ont été mesurés en fonction des actions prioritaires par la politique. Parmi les résultats positifs, on note un meilleur accès à des services pour la petite enfance, passant de 566 429 enfants, filles, femmes enceintes et allaitantes à 2011 à 1 197 634 en 2017. L'accès de la population rurale à ces services a augmenté de 48 %. Il en est de même pour l'accès aux livres par l'aménagement de 307 salles de lecture et la distribution de 17 millions de livres dont une collection spécialisée en petite enfance « *Leer es mi Cuento* ».

Pour plus d'informations :

<https://www.icbf.gov.co/evaluacion-institucional-y-de-resultados-de-la-politica-de-atencion-integral-la-primera-infancia-de>

À un niveau plus opérationnel, les politiques de soutien à l'inclusion doivent préciser les conditions permettant aux programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance de réaliser l'inclusion en précisant, notamment, les rôles attendus du personnel et de la direction des établissements. La Politique sur l'inclusion scolaire du Nouveau-Brunswick, adoptée en 2013, en est un exemple (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2013).

### **Message clé 2 : Améliorer**

### ***l'accès à l'éducation inclusive***

### ***et de qualité dès la petite***

### ***enfance des enfants les***

### ***plus vulnérables, en période***

### ***de pandémie ou lors de***

### ***catastrophes naturelles***

Il faut s'assurer que, dans un contexte d'urgence sanitaire où tous sont touchés, ceux déjà marginalisés et exclus ne soient pas encore plus affectés. Dans les contextes d'extrême pauvreté, de vulnérabilité économique et de crise, les disparités de genre en matière d'éducation ont augmenté de façon importante (Giannini et Albrechtsen, 2020). Des solutions originales doivent être développées pour atteindre les enfants les plus vulnérables et leurs familles et permettre leur accès à l'éducation. De plus, il faut prévoir un soutien accru pour ces enfants et leur famille et ce, sur un plus long terme, afin de réduire les impacts sur leur développement.

À la suite d'une étude des impacts de la COVID-19 sur les enfants handicapés et leurs familles, Orsander *et al.* (2020) proposent

de concevoir et de mettre en œuvre une protection sociale adaptée à la réalité des personnes vivant en situation de handicap et de compenser les coûts supplémentaires.

Concernant l'apprentissage, ils recommandent de bien préparer le retour à l'école, d'assurer le développement continu des compétences du personnel enseignant sur une éducation inclusive sensible au genre. De plus, il faut favoriser une formation à distance efficace, flexible et inclusive, et permettre l'accès à différents matériels et ressources d'apprentissage adaptés aux apprenants.

Lorsque le mode virtuel est privilégié pour l'intervention ou l'enseignement, il faut en compenser les limites en apportant un soutien supplémentaire, en multipliant les rencontres, en instaurant un suivi plus étroit avec la famille ou en ayant recours à des instruments d'évaluation et d'intervention compatibles avec l'environnement familial.

## **2.2 Des actions pour soutenir la mise en œuvre des politiques par des programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance**

Si les milieux politiques doivent rester engagés dans le suivi de la mise en œuvre des politiques nationales, ils doivent prendre le leadership, tout comme les responsables de la protection de la petite enfance et leurs partenaires régionaux et locaux. L'implication des dirigeants des établissements éducatifs et de protection de la petite enfance est essentielle, qu'il s'agisse de milieux préscolaires, de garde éducatifs, d'établissements de santé et de services sociaux ou de ressources communautaires.

***Message clé 3 : Augmenter  
la mobilisation des ressources  
régionales et locales en  
faveur d'une inclusion  
dans l'EPPE et intensifier  
la collaboration entre les  
partenaires intersectoriels***

Des solutions originales sont à rechercher en s'appuyant sur l'expertise locale, afin de répondre aux problèmes rencontrés et de traduire la vision inclusive élaborée au niveau des politiques en actions concrètes et en engagements. Pour faire vivre ces politiques dans la réalité quotidienne des enfants, de leur famille et des communautés, il est nécessaire d'adopter de bonnes pratiques par le biais d'un leadership participatif engageant la responsabilité de l'ensemble des acteurs et des ressources de la communauté : associations de parents, leaders sociaux, organisations à but non lucratif, entre autres.

Il faut également encourager les programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance à adopter des politiques opérationnelles pour encadrer concrètement les orientations en matière d'accueil de tous les jeunes enfants. Ces politiques et leurs procédures doivent notamment préciser leurs pratiques éducatives, les partenariats et les mécanismes de collaboration avec les familles.



### Encadré 3. Une réforme de l'éducation précoce inclusive en Géorgie

Le développement de l'éducation précoce inclusive en Géorgie trouve son origine dans une réforme actuelle de l'éducation au niveau de l'école primaire. La réforme de l'éducation précoce a également été soutenue par l'introduction de projets innovants mis en œuvre en coopération avec le monde universitaire et les organisations non gouvernementales (ONG). En 2006, le ministère de l'Éducation et des Sciences de la Géorgie et la Norvège conçoivent un projet pilote d'éducation inclusive, une initiative qui facilite l'élaboration de la politique nationale d'éducation inclusive. Entre 2007 et 2011, les organisations de la société civile (OSC) et l'UNICEF jouent un rôle important dans la mise en place du système national d'intervention auprès de la petite enfance, permettant ainsi le développement de l'éducation inclusive de la petite enfance dans tout le pays.

Le premier programme d'intervention auprès de la petite enfance à petite échelle a inspiré des projets pilotes d'éducation inclusive en Géorgie, soutenus par les gouvernements locaux. La *Open Society Foundations* (OSF) soutient ces efforts depuis 2011, grâce à un partenariat solide entre des OSC et le gouvernement géorgien. Cette collaboration a permis de réaliser des progrès impressionnants vers la mise en place d'un système national d'intervention auprès de la petite enfance. Ces services fournis par une ONG à Tbilissi, en 2006, ont évolué vers un programme d'intervention précoce proposé par 24 organisations et couvrant la plupart des régions de la Géorgie, en 2020.

L'implication et la collaboration entre le personnel universitaire et les ONG travaillant dans le secteur représentent un autre élément moteur important pour la qualité et la viabilité des projets d'éducation inclusive de la petite enfance soutenus par l'OSF.

Ce partenariat a permis de maintenir la qualité des établissements préscolaires modèles et facilité l'intégration des nouvelles connaissances pratiques sur l'éducation inclusive de la petite enfance dans les programmes universitaires. Cette collaboration a joué un rôle crucial dans l'élaboration de documents législatifs sur l'éducation inclusive de la petite enfance et de normes et règlements de pratique.

La loi sur l'éducation et les soins précoces et préscolaires (juin 2016) a servi de base au développement ultérieur du secteur. En 2017, le gouvernement géorgien, avec le soutien technique de l'UNICEF, a élaboré et approuvé les normes nationales pour l'éducation préscolaire et pour un profil de compétences professionnelles des éducateurs. Ces documents incluent les valeurs et les meilleures pratiques en matière d'éducation inclusive de la petite enfance (Evaluation Report of the Project, 2019 ; UNESCO et Bureau international d'éducation, 2007).

Source : Khatuna Dolidze et Nino Tsintsadze, Ilia State University, Géorgie.

Les ressources essentielles d'une éducation de la petite enfance inclusive et de qualité sont multiples. La collaboration est indispensable à tous les niveaux, notamment entre les programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance, les établissements ou organismes et les services partenaires de l'éducation et de la protection inclusives (Allen et Kelly, 2015 ; Bricker *et al.*, 2020 ; Corr et Santos, 2017). Bien sûr, cette collaboration doit être en accord avec les politiques intersectorielles et doit également se traduire dans les pratiques quotidiennes avec les enfants et leur famille.

Dans la perspective de favoriser l'inclusion, les partenaires doivent donc mettre en place des mesures de soutien à la collaboration (Bricker *et al.*, 2020 ; Odom *et al.*, 2011). En effet, une telle démarche collaborative exige du temps et des moments d'échange entre les parties prenantes, afin d'établir une vision partagée de l'inclusion dans l'EPPE, des valeurs et des objectifs poursuivis. Une attention particulière doit être portée à la compréhension des besoins et des réalités des milieux, afin que la planification conjointe des actions à réaliser soit ajustée au contexte (Weglarz-Ward *et al.*, 2019).

Le travail entre les partenaires intersectoriels exige aussi un positionnement clair et fort en faveur de la collaboration. Un protocole écrit, tel un plan de services, est une bonne façon de coordonner les actions, de clarifier les attentes ainsi que de favoriser le lien de confiance et les pratiques collaboratives entre les partenaires (Erwin *et al.*, 2012). La perspective est celle d'une responsabilité partagée entre chacun des partenaires, ainsi que du succès de l'inclusion dans l'éducation et la protection de tous les enfants.

### **Message clé 4 : Adopter une approche centrée sur la famille, en favorisant sa participation**

L'éducation et la protection inclusive de la petite enfance ne peuvent être pensées sans la contribution des familles (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2017 ; Commission européenne, 2014 ; Guralnick, 2020). Un nombre important de recherches montre que pour avoir un meilleur impact, il est indispensable de s'allier aux parents (Dunst *et al.*, 2007 ; Ma *et al.*, 2016). Malgré les efforts déployés dans ce domaine, du travail reste à faire pour que les parents participent véritablement aux décisions les concernant eux et leurs enfants. La collaboration repose sur le partage d'informations avec les familles, en vue de les aider à prendre leurs décisions. La reconnaissance des compétences et des capacités des parents à stimuler le développement de leur enfant est l'une des conditions de ce changement d'approche. Les interventions doivent s'appuyer sur les compétences existantes. Faire l'économie de la connaissance profonde que les parents ont de leur enfant, c'est se priver d'une source importante d'informations et d'expertise. Collaborer étroitement avec les familles, notamment celles dont l'enfant ne maîtrise pas encore la langue d'enseignement, peut aider à identifier des stratégies alternatives pour soutenir l'apprentissage (Aghallaj *et al.*, 2020 ; Mitchell *et al.*, 2015).

Enfin, dans le but de favoriser cette participation des familles, l'utilisation de matériel approprié est nécessaire. Les programmes utilisés, les activités proposées ou encore les moyens de communiquer privilégiés doivent considérer la diversité des familles et être compatibles avec l'environnement familial, ses ressources, ses routines et sa culture.



#### **Encadré 4. Un modèle d'intervention pour la petite enfance, axé sur la famille en Serbie**

Depuis 2016, un modèle d'intervention dans la petite enfance, centré sur la famille, a été introduit par le Programme pour la petite enfance de la *Open Society Foundations*, l'OSF Serbie et l'UNICEF, en partenariat avec une organisation non gouvernementale, le Centre psychologique de Belgrade et les institutions de santé publique, d'éducation et de protection sociale.

Ce modèle, axé sur des services d'intervention précoce de qualité, propose de donner aux parents et aux personnes qui s'occupent de jeunes enfants handicapés ou souffrant de retard de développement, les moyens de les aider à progresser et d'atténuer les facteurs de risque précoces, dans le respect des priorités familiales, de l'environnement naturel de l'enfant et en les intégrant dans les routines quotidiennes.

En 2017, une analyse de la situation a permis d'identifier les principaux facteurs favorables au développement du système national d'intervention précoce, mettant en évidence la nécessité d'une meilleure législation, d'un financement accru, d'une meilleure collaboration multisectorielle et du développement global du système d'intervention auprès de la petite enfance. En outre, les résultats ont révélé la nécessité de changements pour soutenir le passage d'un modèle médical à une perspective sociale.

Cette démarche a été suivie d'un effort continu pour soutenir le développement professionnel et l'encadrement transdisciplinaire du personnel, ainsi que la capacité des institutions appartenant aux secteurs de la santé, de l'éducation de la petite enfance et de la protection sociale.

Des comités consultatifs intersectoriels ont été créés aux niveaux national et local, en mettant l'accent sur la sensibilisation des décideurs politiques et de la communauté scientifique. L'ensemble du processus a permis d'améliorer les compétences de 61 professionnels qui ont entrepris des interventions précoces auprès de 75 familles et d'enfants en situation de handicap, notamment en ce qui concerne les procédures de dépistage et de référence précoces, les compétences requises pour réaliser des évaluations globales du développement et des entretiens sur les routines familiales, pour élaborer des plans de soutien familial, atteindre des objectifs fonctionnels et organiser des visites à domicile.

D'autres efforts législatifs et pratiques visant à créer le système national d'intervention précoce seront nourris par une évaluation externe à mi-parcours sur l'efficacité, l'applicabilité et la pérennité du modèle d'intervention précoce et par une évaluation finale indépendante, prévue en 2022 (UNICEF Serbie, 2020).

*Source* : Mirjana Đorđević, Faculty for Special Education and Rehabilitation, Université de Belgrade, Serbie.

**Message clé 5 : Évaluer  
l'inclusion et sa qualité  
dans les programmes  
et structures d'éducation  
et de protection de  
la petite enfance**

L'inclusion dans l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) est multidimensionnelle. Des modèles et des standards permettant de comprendre et d'évaluer le caractère inclusif de l'EPPE ont été proposés, et différents instruments d'évaluation élaborés pour soutenir la recherche de pistes d'amélioration. Ils permettent d'identifier des actions requises en faveur d'une éducation inclusive et de qualité dès la petite enfance.

Certains instruments ciblent davantage l'adhésion à des principes et des valeurs inclusives. D'autres mettent l'accent sur la qualité du programme éducatif et des pratiques du personnel œuvrant au quotidien avec l'enfant, notamment, en évaluant les activités quotidiennes et les occasions d'apprentissage, les diverses manières d'adapter l'environnement et le matériel d'apprentissage, le soutien aux interactions entre pairs, ainsi que la collaboration avec la famille et les autres professionnels. L'évaluation du caractère inclusif des environnements doit systématiquement prendre en compte la qualité de l'inclusion et, plus globalement, les mesures mises en place pour promouvoir la diversité. Ces instruments sont d'une grande utilité pour soutenir l'amélioration des pratiques au sein des programmes et structures d'éducation et de protection de

la petite enfance. Par ailleurs, la qualité de l'inclusion s'évalue à travers les caractéristiques structurelles de ces programmes et structures, par exemple, le ratio enfants-personnel éducatif, la formation exigée du personnel éducatif, la qualité du développement professionnel proposé, ainsi que la prise en considération des aspects de la santé et de la protection de la petite enfance. La qualité de l'inclusion s'évalue également en fonction de la perspective de l'enfant, à savoir sa participation, ses apprentissages, ses interactions et celles de sa famille. Ainsi, il importe de porter attention à son sentiment d'appartenance au groupe d'enfants dans lequel il évolue. L'expérience de l'enfant et de sa famille doit être intégrée dans un processus d'amélioration continue.

### 2.3 Des actions sur le plan des pratiques éducatives pour une éducation inclusive dès la petite enfance

Les recommandations proposées invitent le personnel enseignant et les éducateurs, ainsi que leurs partenaires (éducateur, orthophoniste, ergothérapeute, etc.) de la santé, des services sociaux ou encore des programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance eux-mêmes à adopter des pratiques éducatives favorables à l'inclusion. Même si les conditions permettant d'adopter de telles pratiques existent, il est primordial que le personnel enseignant et les éducateurs, qui interagissent au quotidien avec les enfants et les familles, manifestent clairement leur engagement.

**Message clé 6 : Mettre  
en œuvre des approches  
éducatives qui permettent  
de répondre aux besoins de  
chaque enfant**

La diversité doit constituer le fondement des programmes préscolaires. Les programmes des milieux d'accueil de la petite enfance sont des instruments puissants pour influencer le futur d'un enfant et d'une collectivité et, à ce titre, doivent intégrer des principes d'équité, d'égalité des genres et de diversité. Les premières années de vie permettent d'enraciner les valeurs d'ouverture et de respect. L'apprentissage des interactions sociales fondées sur le respect, la résolution de conflits et l'ouverture aux autres doit être soutenu. Pour ce faire, des pratiques culturellement sensibles sont proposées, en reconnaissant la diversité comme un atout de l'apprentissage et en ayant recours au quotidien à du matériel témoignant de cette diversité avec les enfants.

Concernant les pratiques éducatives, la prise en compte des besoins individuels doit être la norme. Reconnaître la diversité des besoins de chaque enfant, c'est aussi reconnaître la diversité des moyens et des méthodes d'aide à l'apprentissage. Des approches telles que la conception universelle de l'apprentissage (CAST, 2018), le Système multiniveaux de soutien en intervention précoce (Buysse et Peisner-Feinberg, 2013) ou encore la pédagogie inclusive (Florian et Sretenov, 2021) mettent en évidence la nécessaire différenciation entre les pratiques de soutien à l'apprentissage. Dans cette perspective, l'accent est mis non pas sur ce

qui distingue les enfants, mais plutôt sur un continuum de stratégies et d'intensité de soutien visant à répondre aux besoins développementaux de tous et toutes. Des adaptations ou des modifications sur le plan éducatif, matériel ou environnemental, en vue de maximiser la participation d'enfants nécessitant plus de soutien, ainsi que des interventions individualisées et spécialisées, sont possibles. Les interventions spécialisées doivent cependant s'intégrer au quotidien des contextes inclusifs.

Une recension systématique, réalisée par Gunning *et al.* (2019, p. 59), souligne l'intérêt des interventions par les pairs dans le développement des habiletés et des interactions sociales de jeunes enfants autistes en contexte inclusif.

De telles pratiques sont indissociables d'une approche collaborative de l'intervention éducative. En effet, les besoins variés des enfants mettent en lumière l'importance de la mise en commun de nombreuses expertises, en appliquant des modalités de communication visant à favoriser le partage d'informations et de connaissances entre les différentes personnes impliquées, y compris les parents. De plus, la planification des objectifs et des moyens pour répondre aux besoins des enfants doit se réaliser conjointement, dans la perspective d'une responsabilité partagée des actions et des résultats, ainsi que des actions concertées pour atteindre des objectifs convenus collectivement.

Puisque l'approche inclusive mise sur des pratiques différenciées, il est crucial de bien connaître les besoins de chaque enfant. Ainsi, l'évaluation du développement est nécessaire pour guider la planification des

adaptations visant à répondre aux besoins développementaux et d'apprentissage de tous et de toutes. En raison de leur grande utilité pour l'intervention, les évaluations dites « authentiques » (misant sur l'évaluation des habiletés fonctionnelles utiles à l'enfant au quotidien dans ses différents environnements) sont à privilégier par rapport à une méthode standardisée pour mesurer le niveau de développement de l'enfant. Une enquête américaine de Bagnato *et al.* (2014), réalisée auprès d'environ 1 500 intervenants de la petite enfance, révèle que les évaluations authentiques sont jugées supérieures, en termes d'utilité et de sensibilité pour témoigner des progrès des enfants et des possibilités d'adaptation à leurs différentes caractéristiques, parce qu'elles favorisent la collaboration avec la famille et les autres intervenants.

**Message clé 7 : Identifier précocement les troubles développementaux ou d'apprentissage, par le biais d'un dépistage, en collaboration avec les familles des enfants et en faveur de l'inclusion**

Trop souvent, l'identification précoce des difficultés de développement ou d'apprentissage s'est révélée stigmatisante pour les jeunes enfants, devenant une source de leur exclusion des parcours réguliers d'éducation. Il est donc tout à fait compréhensible de voir les familles manifester leur réticence à participer aux démarches

évaluatives du développement de leur enfant, par crainte d'un résultat défavorable. Pour remédier à cette situation, il faut envisager un changement de perspective. En effet, le dépistage des difficultés de développement de l'enfant est l'expression d'une vigilance bienveillante. La surveillance et le dépistage développemental servent à repérer les enfants risquant de présenter des troubles du développement, afin qu'ils puissent recevoir des services adaptés le plus tôt possible. La surveillance développementale se caractérise aussi par la flexibilité de ses processus. Elle prend en compte les observations des parents ou de toute autre personne impliquée dans la vie de l'enfant, aussi bien que l'utilisation d'outils de dépistage (Marks et LaRosa, 2012). Dans cette perspective, une communication transparente avec la famille est indispensable. Le dépistage doit être considéré comme un processus continu puisqu'une difficulté peut apparaître à tout moment du stade de développement de l'enfant. Ainsi, manifester de la vigilance par rapport au développement est une responsabilité collective. Bien sûr, les activités de dépistage n'ont de sens que si un système de référence est clairement établi et permet d'avoir accès à des ressources pour les besoins identifiés. De plus, il faut privilégier l'utilisation d'instruments de dépistage dotés de propriétés psychométriques solides, s'appuyant sur la participation des parents ou d'autres milieux fréquentés par l'enfant, et tenant compte de leur réalité culturelle et linguistique. Le but de l'identification précoce des difficultés de développement est de mieux soutenir l'enfant, sa famille et ses milieux de vie au sein d'un environnement inclusif.



### **Encadré 5. Un exemple de dépistage développemental favorable à l'inclusion à Singapour**

Des coordonnateurs de l'inclusion viendront dans chaque école maternelle, à Singapour, dès 2023. Ils permettront d'identifier et de mieux soutenir les enfants ayant des besoins développementaux. Ils veilleront à ce que les enfants soient évalués correctement et que les parents et le personnel enseignant puissent accéder aux ressources appropriées. Ces ressources se trouveront au sein même des écoles maternelles pour travailler avec le personnel enseignant. Ainsi, l'éducation inclusive ne relèvera pas de la seule responsabilité du personnel enseignant, mais de l'ensemble de la communauté scolaire.

Pour plus d'informations :

<https://gemreportunesco.wordpress.com/2021/04/15/inclusion-in-early-education-in-singapore-towards-more-equitable-foundations/>



### **Encadré 6. Penser l'identification des troubles du développement des jeunes enfants comme partie intégrante d'un programme scolaire inclusif en Nouvelle Zélande**

Une étude (Zhang et Morrison, 2020) réalisée dans un milieu préscolaire inclusif de la Nouvelle-Zélande, œuvrant auprès des enfants de 2 à 5 ans, montre que le processus d'identification des troubles du développement peut être mis en œuvre de façon à respecter le cadre national du programme d'études pour la petite enfance Te Whāriki (Ministère de l'Éducation, 1996, 2017). Celui-ci repose sur quatre principes fondamentaux :

- l'autonomisation, c'est-à-dire donner à l'enfant les moyens d'apprendre et de grandir, en renforçant son estime de soi et son droit à la promotion de son bien-être et à la protection contre les dangers, dans un environnement où les enfants ont la possibilité de créer et d'agir selon leurs propres idées ;
- le développement holistique, en reconnaissant l'interconnexion étroite et interdépendante entre les diverses dimensions du développement de l'enfant ;
- la reconnaissance par la famille et la communauté que les enfants apprennent et se développent mieux lorsque les personnes qui font partie de leur vie les aident à établir des liens entre les différents milieux, et lorsque les parents et la communauté sont encouragés à participer et à contribuer au programme d'études ;
- l'importance des relations respectueuses, de l'encouragement, de la chaleur et de l'acceptation.

Le croisement de multiples sources de données (entrevues individuelles, observations de moments de vie et analyse de la documentation disponible) recueillies auprès d'acteurs clés, tels que la direction de l'école, le personnel enseignant, les parents et les intervenants, a montré qu'il a été possible de mettre en œuvre les quatre principes fondamentaux énoncés ci-dessus.

## **Message clé 8 : Préparer et soutenir les transitions des jeunes enfants et de leurs familles**

Bien connaître les besoins des enfants, c'est aussi comprendre l'importance de préparer et d'accompagner les transitions qui jalonnent leur parcours et constituent des étapes charnières justifiant une sensibilité accrue. Chez les jeunes enfants, ces transitions sont multiples : du milieu familial au milieu de garde ou au milieu communautaire ou au milieu préscolaire, et du milieu préscolaire au milieu scolaire.

Elles peuvent avoir un impact sur l'enfant, mais aussi sur la famille, en générant des inquiétudes. Les transitions mettent donc en évidence l'importance de la collaboration entre les structures, le personnel du milieu de garde, du milieu scolaire et la famille (Ravenscroft *et al.*, 2017). De plus, il faut reconnaître que pour les enfants présentant des vulnérabilités, la transition entre les milieux préscolaire et scolaire est

un moment particulièrement important. Les connaissances fines sur l'enfant et ses besoins, développées au fil du temps, ainsi que les interventions efficaces en milieu préscolaire ou de garde, doivent être transmises au milieu scolaire qui doit, pour sa part, proposer des services inclusifs. Sans cette possibilité de poursuivre l'inclusion, les efforts déployés en milieu de garde ou préscolaire inclusifs auront été vains.

Une bonne préparation de la transition requiert donc une sensibilité et une ouverture des milieux de départ et d'arrivée, ainsi qu'une planification précoce. Les responsables des programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance doivent accorder aux équipes le temps nécessaire pour communiquer et collaborer avec le milieu scolaire, sachant que la période de transition s'étend sur plusieurs mois, avant et après l'entrée à l'école. Différents supports peuvent aussi être utilisés pour bien présenter l'enfant, tels que des plans de transition et des dossiers personnels.



## Encadré 7. Réussir la transition

*Bridge of Hope* est une ONG arménienne qui soutient les droits et l'inclusion des jeunes souffrant de handicap dans les provinces d'Erevan et de Tavush, en Arménie. Le programme SMILE for Children, de *Bridge of Hope*, crée un environnement d'apprentissage inclusif et facilite une transition en douceur de la maternelle à l'école primaire pour les enfants ayant des handicaps. Le programme comprend la formation du personnel enseignant de maternelle aux méthodes d'apprentissage inclusives et la sensibilisation des parents aux avantages de l'inclusion.

Le programme SMILE for Children suit une approche multiméthode visant à accroître l'inclusion dans l'enseignement préscolaire et à garantir que les enfants présentant un handicap, leurs parents et leurs enseignant(e)s vivent tous une transition en douceur vers l'école primaire. Il propose au personnel enseignant une formation sur le renforcement des capacités en matière d'éducation inclusive, notamment en ce qui concerne l'enseignement centré sur l'enfant et la manière de créer un environnement d'apprentissage favorable. Il comprend également des visites mensuelles de mentorat pour soutenir la mise en œuvre des nouvelles pratiques.

Tous les parents sont informés des avantages de l'inclusion et les parents d'enfants handicapés reçoivent un soutien pour participer activement à leur éducation. En outre, le programme SMILE for Children encourage une coopération étroite et transparente entre le personnel enseignant et les parents (Zero Project, 2021).

En 2019, 145 enfants en situation de handicap ont été pris en charge dans 23 écoles maternelles. Sept écoles maternelles et sept écoles primaires dans la province d'Erevan ont bénéficié d'un soutien, ainsi que 16 écoles maternelles et 21 écoles primaires dans la province de Tavush.

Pour plus d'informations : <https://bridgeofhope.am/news/the-zero-awardees-2020/>

## 2.4 Des actions pour la formation et le développement professionnel visant une éducation inclusive dès la petite enfance

Les programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance impliqués dans la formation initiale et continue doivent assumer le leadership, tout comme les organisations internationales, les membres

du milieu associatif et les entreprises d'économie sociale orientées sur la formation et l'accompagnement. Les organisations professionnelles doivent également adopter des normes de bonnes pratiques en soutien à l'inclusion. Enfin, la direction des établissements éducatifs, par l'importance qu'elle accorde au développement professionnel de son personnel, est aussi un acteur important de cette recommandation.

**Message clé 9 : Améliorer la formation initiale et continue des éducateurs en faveur d'une inclusion dans l'EPPE**

Le manque de formation est fréquemment évoqué lorsque l'on interroge le personnel des programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance. Il en est de même pour l'écart entre la formation initiale reçue et les situations spécifiques auxquelles il est confronté (OCDE, 2019). Une difficulté persiste lors de la mise en application des connaissances théoriques acquises au contexte réel d'intervention. La formation est essentielle pour des services éducatifs et de soins de qualité. Ainsi, il faut prévoir des programmes de formation initiale qui préparent à bien prendre en compte la diversité des besoins des enfants et des familles. Une revue de la littérature, réalisée dans quatre pays européens (Belgique, Danemark, Slovénie et Pays-Bas), souligne l'importance des compétences professionnelles du personnel enseignant dans la promotion de l'inclusion sociale (Fukkink *et al.*, 2018). Ces compétences comprennent, entre autres, la capacité et la volonté de communiquer, dans le cadre d'un dialogue avec les parents, de gérer les désaccords, d'en tirer des enseignements et d'explorer divers angles dans un esprit d'ouverture.

Ces programmes de formation ne doivent pas se limiter aux personnes œuvrant auprès des jeunes enfants. La formation initiale des gestionnaires de services ou autres personnels d'encadrement doit également permettre d'améliorer les connaissances dans la mise en œuvre de pratiques inclusives. Les

contenus de formation doivent notamment concerner les attitudes et les perceptions sur l'inclusion, les avantages de la différence et la promotion de la diversité (culturelle, de genre, ethnique, linguistique, de capacité), les stratégies pédagogiques tenant compte d'une diversité d'apprenants et le développement des habiletés coopératives. Dans cette optique, il serait souhaitable de mentionner les habiletés coopératives en tant que compétences essentielles dans les standards professionnels (Bruder *et al.*, 2019). Ces standards doivent permettre d'avoir des connaissances et des compétences essentielles, telles que l'intervention auprès des familles, l'adoption de pratiques sensibles à la diversité, la collaboration interprofessionnelle et intersectorielle, l'individualisation des interventions en fonction du profil de divers apprenants, les processus de transition, les pratiques d'évaluation authentiques, le dépistage des difficultés d'apprentissage et de développement.

Les possibilités de développement professionnel doivent être encouragées, en favorisant l'acquisition de compétences fondées sur les habiletés déjà acquises. Celles-ci doivent permettre d'expérimenter différentes stratégies éducatives inclusives. De plus, le développement professionnel doit comprendre un accompagnement en situation réelle (Dunst *et al.*, 2015). Pour ces raisons, la formation initiale doit être orientée, dès le départ, sur la mise en pratique des connaissances acquises (Mitter et Putcha, 2018). Le développement professionnel permet également à l'intervenant de porter un regard critique sur sa pratique, à la lumière des connaissances disponibles, et ce, dans une perspective de développement des compétences (Eurofound, 2015).

Il est essentiel d'explorer et d'expérimenter de nouvelles options de formation à différentes disciplines et divers secteurs d'activités, en mobilisant la participation des milieux de pratique (personnels et gestionnaires) et celle des familles. De plus, des efforts doivent être consentis pour améliorer l'accès aux connaissances et à la formation, en organisant des formations gratuites, en diversifiant les supports d'apprentissage et en mobilisant les ressources de la communauté. Par exemple, le domaine du développement numérique offre de multiples occasions d'atteindre l'ensemble des intervenants de la petite enfance, de les rejoindre et de maintenir les liens entre eux. Le développement de contenus numériques dédiés aux ressources éducatives, aux gestionnaires, mais aussi aux parents, peut être encouragé, à condition de prendre en compte les principes d'inclusion, d'équité et d'accessibilité. Cependant, l'accès au numérique reste limité dans certains

contextes. Il importe d'accroître les aides à l'apprentissage numérique pour répondre aux besoins des apprenants et des milieux favorisant les parcours de formation sur mesure. Ces ressources peuvent permettre des réponses flexibles et différenciées aux demandes de formation. Le numérique offre la possibilité d'une utilisation synchrone et asynchrone. Il est nécessaire d'intensifier les efforts pour rendre accessibles les innovations pédagogiques. Il faut cependant éviter que l'utilisation du numérique ne devienne un facteur d'exclusion supplémentaire, en s'efforçant d'en élargir l'accès, mais en y associant d'autres moyens plus traditionnels, tels que la radio locale qui s'est révélée un instrument utile dans des contextes où les ressources numériques sont limitées. Il faut également s'assurer que le personnel éducatif soit suffisamment formé à l'utilisation des outils et des ressources numériques.



Credit photo : hikrcn/Shutterstock.com



### **Encadré 8. Partage d'informations et amélioration de la collaboration grâce à l'utilisation d'une plateforme informatique au Zimbabwe**

Masvingo HIV/AIDS et enfants vulnérables [Masvingo Community Based HIV/AIDS and Vulnerable Children Organisation (MACOBAO)] est une organisation communautaire du Zimbabwe dont la mission est la promotion du droit à l'éducation pour les enfants ayant des besoins spéciaux. L'organisme œuvre à faire connaître l'importance de l'éducation inclusive, et ce, par la sensibilisation des parents et des communautés. Pour ce faire, du matériel de sensibilisation destiné au grand public a été élaboré pour provoquer une prise de conscience et augmenter les connaissances des éducateurs et des éducatrices, des familles, et plus globalement des communautés.

Différentes activités sont organisées impliquant les décideurs, les ressources et les membres de la communauté tel que l'illustre la formation de bénévoles et de paraprofessionnels de la petite enfance sur la mobilisation et la défense des intérêts. Les personnes alors formées agissent afin d'éviter la stigmatisation et la discrimination. Cette approche se démarque par l'implication de bénévoles qui permettent d'étendre la portée des activités de l'organisme et d'agir en tant que véritables agents de changement. Une plateforme web, administrée conjointement par MACOBAO et le ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, facilite la communication et la collaboration entre les différentes personnes impliquées par le partage des défis et des succès contribuant à créer un réel réseau centré sur le meilleur intérêt des enfants.



## Encadré 9. Développement des capacités de la main-d'œuvre et réformes éducatives en Ukraine

À partir de la fin des années 1990, la fondation ukrainienne *Step by Step*, soutenue par l'*Open Society Foundations* et l'*International Renaissance Foundation*, et en collaboration avec le ministère de l'Éducation, a commencé à introduire l'éducation inclusive. Ces premiers projets ont permis de piloter l'inclusion d'enfants handicapés dans des classes préscolaires et primaires ordinaires, de promouvoir l'implication des parents, et d'engager l'expertise des écoles spéciales pour soutenir les enseignants dans les écoles ordinaires inclusives.

Plusieurs réformes ont soutenu l'éducation inclusive en Ukraine. En 2009, l'Ukraine a ratifié la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, ce qui a entraîné des changements au niveau des politiques et des pratiques. En 2010, la profession d'assistant enseignant a été introduite dans la législation nationale pour soutenir les environnements éducatifs inclusifs.

En 2017, la nouvelle loi ukrainienne sur l'éducation a introduit des termes tels que « personne ayant des besoins éducatifs spéciaux » et « conception universelle de l'apprentissage », en vue de garantir l'égalité des droits à une éducation de qualité pour tous les enfants. La formation du personnel enseignant a joué un rôle crucial dans les réformes.

Par conséquent, en 2017, tout le personnel enseignant de l'école élémentaire a reçu une formation complète, et l'éducation inclusive faisait partie de ce programme de formation.

Le ministère de l'Éducation et de la Science ukrainien prévoit d'élaborer des normes professionnelles pour le personnel enseignant du préscolaire, en 2021.

Reconnaissant le rôle des autres professionnels impliqués dans le soutien à l'inclusion, le ministère a publié un décret spécifiant les aspects opérationnels de la mise en place d'équipes psychopédagogiques, en 2018. Les parents ont été reconnus comme membres à part entière de ces équipes.

La formation de spécialistes en intervention précoce est considérée comme une priorité, et l'intervention précoce comme un élément central de la politique du ministère de la Politique sociale et du ministère de la Protection de la santé.

Cela a donné lieu à un décret du Cabinet des ministres de l'Ukraine, en 2019, pour le développement du système de services d'intervention précoce. Un cours en ligne gratuit « Introduction à l'intervention précoce » a été développé et placé sur la plateforme EdEra, grâce au soutien de la *Open Society Foundations*.

Source : Natalia Sofiy, Ukrainian Institute of Education Development, et Anna Kukuza, Charity Foundation Early Intervention Institute



### Encadré 10. Une formation pratique : une expérience au Viet Nam

Au Viet Nam, l'amélioration de la qualité des services d'éducation préscolaire, grâce à un enseignement et à un apprentissage actifs, est une priorité pour le ministère de l'Éducation et de la Formation vietnamien et l'organisation VVOB (Association flamande pour la coopération au développement et l'assistance technique).

En 2015, une étude pilote a été menée dans huit écoles maternelles accueillant des enfants de 3 à 5 ans, au sein de trois districts ethniquement différents du nord et du centre du Viet Nam. Des enseignants (n = 40), directeurs d'école (n = 8), formateurs issus des milieux d'enseignement (n = 8) et représentants provinciaux et de districts (n = 4) y ont participé. Ce projet incluait une variété d'activités de développement professionnel proposée sur une période de six mois. Parmi celles-ci, on retrouve : formation de tous les acteurs relevant du milieu éducatif, développement des habiletés à observer et à reconnaître les indices témoignant du niveau d'engagement des enfants, réalisation d'un portrait des enfants par les enseignants, identification des obstacles et des actions à prendre au regard du portrait réalisé, soutien aux écoles dans l'identification des progrès et des obstacles à l'implantation de l'approche, ateliers de réflexion avec le personnel enseignant et les représentants provinciaux et de districts sur l'expérience de mise en œuvre du processus d'observation et du plan d'action, bonification du plan d'action des enseignant(e)s à la lumière des échanges et du soutien.

L'échantillon total d'élèves était composé de 519 enfants d'âge préscolaire appartenant à 14 groupes ethniques différents, notamment Kinh (231), Co Tu (137), Tay (65), H'Mong (37) et d'autres groupes ethniques (49). Tout au long de l'étude, le personnel enseignant, préalablement formé aux techniques d'observation et de dépistage, a recueilli des informations sur l'implication et le bien-être de ces enfants. Entre le recueil des données en début et en fin d'année scolaire, les enseignants ont rapporté des résultats plus élevés sur le bien-être et/ou l'implication pour 71 % des enfants. Pour 27 % des enfants, les résultats sont restés identiques.

Selon les résultats de l'étude pilote, cette approche a démontré son efficacité et sa pertinence dans le contexte vietnamien. Ainsi, en 2021, cette approche sera diffusée auprès de 3 400 enseignants du préscolaire et bénéficiera à 62 000 enfants de 22 districts défavorisés (Anna *et al.*, 2018 ; Lenaerts *et al.*, 2017).

Pour plus d'informations : <https://www.ukfiet.org/2018/pre-schools-in-vietnam-innovative-approach-for-better-learning-and-participating/>



### **Encadré 11. La formation : le point de vue du personnel des programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance**

Une éducation inclusive et de qualité dès la petite enfance implique du personnel formé et bien soutenu. Il s'agit d'une des dimensions auxquelles s'intéresse le projet STEPP (Enquête auprès des enseignants de l'éducation pré-primaire). STEPP est une initiative conjointe UNESCO-OCDE, qui vise à recueillir des informations sur les facteurs affectant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'éducation pré-primaire. STEPP mène une enquête internationale sur le personnel de l'éducation pré-primaire auprès des pays suivants : le Ghana, l'Indonésie, la Namibie, les Philippines, la République dominicaine, le Togo et le Viet Nam. STEPP donne ainsi aux enseignants et aux directeurs des milieux d'accueil de la petite enfance l'opportunité d'exprimer leurs points de vue et de discuter des difficultés qu'ils rencontrent dans leur travail, en vue d'aider à améliorer les pratiques.

Cette enquête s'appuie sur l'enquête internationale « Starting Strong Teaching and Learning » (TALIS Starting Strong, 2019), menée par l'OCDE auprès du personnel de l'éducation et de la protection de la petite enfance. Cette enquête a examiné les principaux facteurs pouvant contribuer à la constitution d'une main-d'œuvre de qualité dans les milieux d'accueil de l'éducation et de la protection de la petite enfance. Pour ce faire, le personnel de ces milieux et les gestionnaires de neuf pays (Allemagne, Chili, Danemark, Corée, Islande, Israël, Japon, Norvège et Turquie) ont été interrogés.

Quelques résultats concernant la formation et le développement professionnels :

De 64 % à 97 % des répondants rapportent avoir suivi une formation initiale axée sur le travail avec les enfants. Dans tous les pays consultés, plus de 75 % du personnel déclarent avoir participé à une formation en cours d'emploi, mais c'est plus souvent le cas pour les enseignants que pour les assistants.

Dans tous les pays, une plus grande formation initiale et continue permet une meilleure adaptation des pratiques à un éventail de besoins.

Des modèles de développement professionnel intégrés au milieu d'accueil, tels que l'observation par les pairs ou le mentorat, restent moins courants que les activités de formation hors site.

Le personnel des programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance qui est plus engagé dans des pratiques de collaboration est plus susceptible de participer à des formations.

Et sur la diversité ?

Dans tous les pays, le personnel des programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance est généralement confiant dans sa capacité à promouvoir le développement socio-émotionnel, mais moins sur sa capacité à travailler avec une diversité d'enfants et à utiliser la technologie numérique pour soutenir leur apprentissage (Ahmed *et al.*, 2020 ; OCDE, 2019).

## 2.5 Des actions sur le plan de la recherche pour une inclusion dans l'EPPE

Les milieux de la recherche et leurs organismes subventionnaires, en compagnie des organisations internationales doivent prendre le leadership et, grâce aux fonds de recherche, jouer un rôle déterminant dans le soutien au développement d'activités scientifiques.

**Message clé 10 : Intensifier les activités de recherche permettant d'évaluer l'état de l'inclusion dans l'EPPE et encourager les activités de recherche partenariale**

**Disposer de données scientifiques pour apprécier l'état de l'EPPE est essentiel.** Les travaux doivent prioritairement se pencher sur l'absence de données pour apprécier l'accès et la qualité de l'inclusion dans l'EPPE. Comment évaluer l'inclusion à partir des perspectives des multiples organismes impliqués ? Quelles données sont requises pour chacun des niveaux d'action concernés pour cibler les actions prioritaires ? Quelles sont les stratégies d'évaluation, les indicateurs et les outils utiles à l'évaluation des politiques en faveur de l'inclusion dans l'EPPE et dans des programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance ? Comment évaluer l'inclusion selon la perspective de l'enfant et de ses parents ? En outre, plusieurs dimensions sont associées à cette qualité et doivent être considérées, notamment : la formation du personnel, le recours à une pédagogie inclusive

reposant sur un enseignement axé sur la conception universelle de l'apprentissage et la qualité des programmes éducatifs. Considérant ce manque d'information, les résultats de la mise en place de politiques et d'interventions auprès des jeunes enfants restent difficiles à apprécier.

**Il est important de développer et de partager des solutions innovantes avec les milieux inclusifs.** Il est primordial d'encourager des activités de recherche en partenariat fondées sur l'établissement de liens réciproques entre les partenaires, où la coproduction de connaissances pour la recherche de solutions novatrices est au cœur des échanges et s'inscrit dans un processus de collaboration continue et d'apprentissage mutuel. Il s'agit de promouvoir la création d'espaces ouverts d'innovation centrés sur les jeunes enfants, où un ensemble de partenaires (personnel en milieu de garde, de la santé et des services sociaux, de l'éducation, familles, représentants de la société civile) participent conjointement à l'élaboration de bonnes pratiques. Ce type de recherche se déroule en contexte réel, les milieux de pratique sont présents et en interaction constante avec les partenaires de recherche pour développer des solutions innovantes aux problèmes existants, axées à la fois sur les connaissances scientifiques et sur les connaissances tacites pertinentes. Cette collaboration permet également la mise en lumière des bonnes pratiques et des innovations réalisées par les milieux de pratique. Ainsi, les processus de développement, de mise à l'essai et de rétroaction permettent de tester les solutions envisagées et de vérifier leur utilisation possible dans d'autres contextes. À titre d'exemple, le Conseil de recherches

en sciences humaines du Canada soutient le développement de partenariats entre chercheurs universitaires et partenaires du monde social, culturel et économique.

**Intensifier les collaborations entre les partenaires internationaux** permet une coopération et un apprentissage mutuel pour améliorer l'identification et la compréhension des défis et des solutions liés à l'inclusion des jeunes enfants. Essentiellement, il s'agit de reconnaître l'apport de chacun des pays dans l'accélération des connaissances requises

pour implanter des pratiques inclusives. Le but souhaité n'est donc ni d'uniformiser les pratiques ni d'élaborer une instrumentation universelle, mais bien d'améliorer la compréhension des adaptations nécessaires pour que les moyens, les stratégies et les instruments utilisés répondent à la variété des besoins. Cette collaboration pourra permettre de contribuer à un réseau virtuel international, mettant à profit les solutions locales et les réseaux de proximité.



## CONCLUSION

Le soutien au développement de la petite enfance se doit d'être inclusif, accessible, de qualité pour tous, et prendre particulièrement en compte les besoins spécifiques de certains d'entre eux.

Même avant la pandémie, alors que les recherches montrent le potentiel des services à la petite enfance pour équilibrer les chances de tous les enfants et pour leur permettre de prendre un bon départ dans la vie, ils sont encore trop nombreux à ne pas avoir accès à ces services d'EPPE. La pandémie offre une occasion forte de repenser le modèle des services sociaux de base, dont l'éducation et la santé, entre autres. Le secteur de la petite enfance ne doit absolument plus constituer le maillon faible des réponses sociales, notamment dans le domaine de l'éducation.

Au cours de la période postpandémique, l'urgence sera d'améliorer les données sur les populations défavorisées, d'identifier et de mettre en œuvre des approches politiques, programmatiques et financières efficaces pour les atteindre, et d'élargir leur accès à une gamme complète de services de santé, de nutrition, de soins, d'éducation et de protection sociale dès la petite enfance. Il s'agira de diversifier les modes de prestation, formels et non formels, concernant notamment l'éducation et le soutien aux parents, ainsi que les programmes à domicile, dans la communauté, dans les centres et dans les écoles. En collaboration avec les ministères de la Santé et de la Protection sociale, tous les ministères de l'Éducation devront également développer les services pré-primaires inclusifs favorisant la transition

des enfants en situation de handicap ou vivant dans des communautés défavorisées vers une scolarité primaire inclusive. Dans cette perspective, il sera nécessaire de disposer des données les plus récentes sur les diverses conditions de vie des familles et de leurs jeunes enfants, de manière à adopter les stratégies d'apprentissage à distance les mieux adaptées (notamment l'apprentissage numérique, télévisuel, radiophonique et sur papier) lors des échanges nationaux ou internationaux. Les ministères de l'Éducation devront travailler avec d'autres ministères et le secteur privé pour s'attaquer à la fracture numérique et promouvoir un accès équitable aux plateformes, tout en garantissant la protection des enfants en ligne.

Les décideurs politiques, les programmes et structures d'éducation et de protection de la petite enfance, les organisations non gouvernementales ou humanitaires, les organisations internationales, ainsi que les services éducatifs et communautaires, sont tous invités à concevoir et à financer des politiques intersectorielles rendant possible cet accompagnement de la petite enfance. L'ensemble de ces acteurs doit réaffirmer que l'inclusion n'est pas une option, mais un droit pour tous, y compris pour les jeunes enfants.

## ANNEXES

### Pour en savoir plus sur l'inclusion et ses bénéfices :

- Barton, E.E. et Smith, B.J. (2015). *The preschool inclusion tool box. How to build and lead a high-quality program*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Guralnick, M.J. et Bruder, M.B. (2016). Early childhood inclusion in the United States: Goals, current status and future directions. *Infants & Young Children*, 29(3), 166-177.  
<https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000071>
- Odom, S.L. ; Buysse, V. ; Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.  
<https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- UNESCO. (2020). *Ressources sur l'inclusion dans l'éducation*.  
<https://fr.unesco.org/themes/inclusion-education/ressources>
- Wertlieb, D. (2019). Inclusive early childhood development (IECD): A twin-tracking approach to advancing behavioral health and social justice. *American Journal of Orthopsychiatry*, 89(4), 442-448. <http://dx.doi.org/10.1037/ort0000351>

### Pour en savoir plus sur les impacts de la COVID-19 sur les jeunes enfants :

- Akmal, M. ; Hares, S. ; O'Donnell, M. (2020). *Gendered impacts of COVID-19 school closures: Insights from frontline organizations*.  
<https://www.cgdev.org/sites/default/files/gendered-impacts-covid-19-school-closures-insights-frontline-organizations.pdf>
- Fund, M. (2020). Girl's education and Covid-19: What past shocks can teach us about mitigating the impact of pandemics. *Malala Fund*, 6.  
[https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhQpXLDgmdla/dd1c2ad08886723cbad85283d479de09/GirlsEducationandCOVID19\\_MalalaFund\\_04022020.pdf](https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhQpXLDgmdla/dd1c2ad08886723cbad85283d479de09/GirlsEducationandCOVID19_MalalaFund_04022020.pdf)
- Nations Unies. (2020). *Note de synthèse : l'impact de la COVID-19 sur les enfants*.  
[https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/note\\_de\\_synthese\\_-\\_l'impact\\_de\\_la\\_covid-19\\_sur\\_les\\_enfants\\_0.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/note_de_synthese_-_l'impact_de_la_covid-19_sur_les_enfants_0.pdf)
- Neece, C. ; McIntyre, L.L. ; Fenning, R. (2020). Examining the impact of Covid-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(10), 739-749.  
<https://doi.org/10.1111/jir.12769>
- UNESCO. (2020). COVID-19 Education Response Webinar, Ensuring quality of learning and well-being for young children in the context of the COVID-19, 15 July 2020
- UNICEF. (2020). *Children with disabilities: Ensuring their inclusion in COVID-19 response strategies and evidence generation*.  
<https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-ensuring-inclusion-in-covid-19-response/>
- UNICEF and Save the Children. (2020). Retrieved from <https://www.savethechildren.org.uk/blogs/2020/children-in-poor-households-to-soar-by-millions-covid-1>
- UNICEF. (2021). *Fact sheet on Covid and children*. Retrieved from <https://www.unicef.org/coronavirus/regression-and-covid>

Yoshikawa, H. ; Wuermli, A.J. ; Britto, P.R. ; Dreyer, B. ; Leckman, J.F. ; Lye, S.J. ; Stein, A. (2020). Effects of the global Coronavirus Disease-2019 pandemic on early childhood development: Short- and long-term risks and mitigating program and policy actions. *The Journal of Pediatrics*, 223, 188-193. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.05.020>

### **Pour en savoir plus sur la diversité :**

Hoger, D. (2019). Creating an inclusive Aboriginal and Torres Strait Islander environment for the early years. *Educating Young Children: Learning & Teaching in the Early Childhood Years*, 25(3), 12-14.

Qureshi, S. ; Malkani, R. ; Rose, R. (2020). Achieving inclusive and equitable quality education for all. Dans R. Papa (dir.), *Handbook on Promoting Social Justice in Education* (p. 3-32). Cham, Suisse : Springer.

Taylor, B. (2017). Toward reconciliation: What do the calls to action mean for early childhood education? *Journal of Childhood Studies*, 42(1), 48-53. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i1.16887>

Tobin, J. (2020). Addressing the needs of children of immigrants and refugee families in contemporary ECEC settings: Findings and implications from the Children Crossing Borders study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 10-20. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707359>

Vandekerckhove, A. et Aarssen, J. (2020). High time to put the invisible children on the agenda: Supporting refugee families and children through quality ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 104-114. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707366>

### **Pour en savoir plus sur les pratiques de gestion et le leadership pour l'inclusion dans l'EPPE :**

Abel, M.B. ; Talan, T. ; Masterson, M. (2016). *Whole leadership: A framework for early childhood programs*. [https://mccormick-assets.floodlight.design/wp-content/uploads/2020/04/3-22-17\\_WholeLeadership-AFrameworkForEarlyChildhoodPrograms\\_05.pdf](https://mccormick-assets.floodlight.design/wp-content/uploads/2020/04/3-22-17_WholeLeadership-AFrameworkForEarlyChildhoodPrograms_05.pdf)

Ackah-Jnr, F.R. (2018). System and school-level resources for transforming and optimising inclusive education in early childhood settings: What Ghana can learn. *European Journal of Education Studies*, 5(6), 203-220.

### **Pour en savoir plus sur les pratiques de collaboration intersectorielles :**

Bricker, D.D. ; Felimban, H.S. ; Yu Lin, F. ; Stegenga, S.M. ; O'Malley Storie, S. (2020). A proposed framework for enhancing collaboration in early intervention/early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/0271121419890683>

Fukkink, R.G. et van Verseveld, M. (2020). Inclusive early childhood education and care: a longitudinal study into the growth of interprofessional collaboration. *Journal of interprofessional care*, 34(3), 362-372. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1650731>

Green, A. ; Abbott, P. ; Luckett, T. ; Davidson, P.M. ; Delaney, J. ; Delaney, P. ; DiGiacomo, M. (2020). Collaborating across sectors to provide early intervention for Aboriginal and Torres Strait Islander children with disability and their families: A qualitative study of provider perspectives. *Journal of Interprofessional Care*, 34(3), 388-399. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1692798>

Laxton, D. ; Cooper, L. ; Shrestha, P. ; Younie, S. (2020). Translational research to support early childhood education in crisis settings: A case study of collaborative working with Rohingya refugees in Cox's Bazar. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 3-13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1813186>

### **Pour en savoir plus sur les pratiques de collaboration avec les familles :**

Fan, S. et Yost, H. (2019). Keeping connected: exploring the potential of social media as a new avenue for communication and collaboration in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 27(2), 132-142. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1454301>

Majoko, T. (2019). Inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream early childhood development: Zimbabwean parent perspectives. *Early Child Development and Care*, 189(6), 909-925. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1350176>

UNICEF. (2014). *Parents, family and community participation in inclusive education. Webinaire 13 – Companion technical booklet.* [https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_13.pdf](https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_Webinar_Booklet_13.pdf)

### **Pour en savoir plus sur l'évaluation de l'inclusion :**

Booth, T. et Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion developing learning and participation in schools* (3e éd.). Frenchay, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education.

Love, H.R. et Horn, E. (2019). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education*. 1-13. <https://doi.org/10.1177/0271121419846342>

Soukakou, E.P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 478-488.

Soukakou, E.P. ; Winton, P.J. ; West, T.A. ; Sideris, J.H. ; Rucker, L.M. (2015). Measuring the quality of inclusive practices: Findings from the inclusive classroom profile pilot. *Journal of Early Intervention*, 36(3), 223-240.

van Rhijn, T. ; Maich, K. ; Lero, D.S. ; Irwin, S.H. (2019) Assessing inclusion quality : The SpecialLink early childhood inclusion quality scale. *Exceptionality Education International*, 29(3), 92-112. <https://doi.org/10.5206/eei.v29i3.9389>

### **Pour en savoir plus sur les approches éducatives inclusives dans la petite enfance :**

Buysse, V. et Peisner-Feinberg, E.S. (dir. publ.) (2013). *Handbook of response to intervention in early childhood.* Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.

Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children, National Association for the Education of Young Children et National Head Start Association. (2013). Frameworks for response to intervention in early childhood: Description and implications. *Communication Disorders Quarterly*, 35(2), 108-119. <https://doi.org/10.1177/1525740113514111>

Florian, L. et Sretenov, D. (2021). *From special school to resource centre: supporting vulnerable young children in central and eastern europe: A guide for positive change.* <https://www.issa.nl/content/special-school-resource-centre>

Lohmann, M.J. ; Hovey, K.A. ; Gauvreau, A.N. (2018). Using a universal design for learning framework to enhance engagement in the early childhood classroom. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2).

Odom, S.L. ; Buysse, V. ; Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.  
<https://doi.org/10.1177/1053815111430094>

#### Pour en savoir plus sur l'évaluation authentique :

Bagnato, S.J. ; Goins, D.D. ; Prett-Frontczak, K. ; Neisworth, J.T. (2014). Authentic assessment as "best practice" for early childhood intervention: National consumer social validity research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(2), 116-127.  
<https://doi.org/10.1177/0271121414523652>

Bricker, D. (2006). *Programme EIS – Évaluation Intervention Suivi*. Traduction et adaptation auprès d'une clientèle québécoise sous la direction de C. Dionne en collaboration avec C.-A. Tavarès et C. Rivest. Montréal, QC : Chenelière éducation

Bricker, D. ; Dionne, C. ; Grisham, J. ; Johnson, J. J. ; Macy, M., Slentz, K. L. ; Waddell, M. (sous presse). *Assessment, evaluation, and programming system for infants and young children*. Third edition (AEPS®-3). Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.

Johnson-Martin, N.M. ; Hacker, B.J. ; Attermeier, S.M. (2004). *The Carolina Curriculum for Preschoolers with Special Needs* (2e éd.). Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.

#### Pour en savoir plus sur le dépistage :

Bricker, D. ; Squires, J. ; Frantz, R. ; Xie, H. (2016). A comprehensive and additive system for child-focused assessment and evaluation in EI/ECSE. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 3(4), 187-197.

Sjö, N.M. ; Kiil, A. ; Jensen, P. (2021). Teachers' perspectives on strength-based and deficit-based instruments for assessing socioemotional development in early childhood. *Infants & Young Children*, 34(1), 33-45.  
<https://doi.org/10.1097/IYC.000000000000180>

Zhang, Q. et Morrison, V. (2020). Early identification within inclusive early childhood curriculum: An ethnographic study from New Zealand. *Early Child Development and Care*, 190(3), 310-321.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1471472>

#### Pour en savoir plus sur la transition :

Alcott, B. ; Banerji, M. ; Bhattacharjea, S. ; Nanda, M. ; Ramanujan, P. (2020). One step forward, two steps back: Transitions between home, pre-primary and primary education in rural India. *Compare : A Journal of Comparative and International Education*, 50(4), 482-499. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1527214>

Lazzari, A. ; Balduzzi, L. ; Van Laere, K. ; Boudry, C. ; Rezek, M. ; Prodger, A. (2020). Sustaining warm and inclusive transitions across the early years: Insights from the START project. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 43-57.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707361>

Ravenscroft, J. ; Wazny, K. ; Davis, J.M. (2017). Factors associated with successful transition among children with disabilities in eight European countries. *PLoS one*, 12(6), 1-17.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179904>

### Pour en savoir plus sur la formation initiale et continue :

Bruder, M.B. ; Catalino, T. ; Chiarello, L.A. ; Mitchell, M.C. ; Deppe, J. ; Gundler, D. ; Ziegler, D. (2019). Finding a common lens. Competencies across professional disciplines providing early childhood intervention. *Infants & Young Children*, 32(4), 280-293. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000153>

Enabling Education Network. (2020). *Inclusive early childhood education training videos*. <https://www.eenet.org.uk/inclusive-early-childhood-education-training-videos/>

International Step by Step Association. (2020). *Early childhood workforce initiative*. <https://www.issa.nl/workforce>

Majoko, T. (2016). Inclusion in early childhood education: Pre-service teachers voices. *Early Child Development and Care*, 186(11), 1859-1872. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1137000>

Ring, E. et O'Sullivan, L. (2019). Creating Spaces Where Diversity Is the Norm: An innovative competency-based blended learning teacher education program in Ireland, *ChildhoodEducation*, 95(2), 29-39. <https://doi.org/10.1080/00094056.2019.1593758>

### Pour en savoir plus sur la recherche en partenariat :

Borg, M. ; Karlsson, B. ; Kim, H.S. ; McCormack, B. (2012). Opening up for many voices in knowledge construction. *Participatory Qualitative Research*, 13(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1793>

Nyström, M.E. ; Karlton, J. ; Keller, C. ; Gäre, B.A. (2018). Collaborative and partnership research for improvement of health and social services: researcher's experiences from 20 projects. *Health Research Policy and Systems*, 16(46). <https://doi.org/10.1186/s12961-018-0322-0>

## RÉFÉRENCES

- Aghallaj, R. ; Van Der Wildt, A. ; Vandenbroeck, M. ; Agirdag, O. (2020). Exploring the partnership between language minority parents and professionals in early childhood education and care: A systematic review. Dans C. Kirsch et J. Duarte (dir. publ.), *Multilingual approaches for teaching and learning: from acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (p. 151-167). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780429059674-12>
- Ahmed, S. ; Walker, M. ; Kaga, Y. (2020). *Survey of teachers in pre-primary education (STEPP): Lessons from the implementation of the pilot study and field trial of international survey instruments*. UNESCO.
- Akmal, M. ; Hares, S. ; O'Donnell, M. (2020). *Gendered impacts of COVID-19 school closures: Insights from frontline organizations*.  
<https://www.cgdev.org/sites/default/files/gendered-impacts-covid-19-school-closures-insights-frontline-organizations.pdf>
- Allen, L. et Kelly, B.B. (2015). *Transforming the workforce for children birth through Age 8: A unifying foundation*. National Academies Press.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK310532/>
- Anna, M. ; Dachy, A. ; Lenaerts, F., VVOB (2018). *Pre-schools in Vietnam: Innovative approach for better learning and participating*.
- Bagnato, S.J. ; Goins, D.D. ; Pretti-Frontczak, K. et Neisworth, J.T. (2014). Authentic assessment as "best practice" for early childhood intervention: National consumer social validity research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(2), 116-127.
- Banque mondiale (2018). Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- Bricker, D.D. ; Felimban, H.S. ; Lin, F.Y. ; Stegenga, S.M., Storie, S.O. (2020). A proposed framework for enhancing collaboration in early intervention/early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/0271121419890683>
- Bruder, M.B. ; Catalino, T. ; Chiarello, L.A. ; Mitchell, M.C. ; Deppe, J., Gundler, D. ; Ziegler, D. (2019). Finding a common lens: Competencies across professional disciplines providing early childhood intervention. *Infants & Young Children*, 32(4), 280-293.
- Bureau de l'UNESCO à Bangkok et Bureau régional pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique. (2016). *New horizons: A review of early childhood care and education in Asia and the Pacific*.
- Buyse, V. et Peisner-Feinberg, E.S. (dir. publ.) (2013). *Handbook of response to intervention in early childhood*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Camargo Abello, M. et Castro Rojas, A.L. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. De cero a siempre.  
<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/Documentos.aspx>
- CAST. (2018). *Universal design for learning*. Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Comisión intersectorial para la atención integral de la primera infancia. (2020). *Informe de la implementación de la Política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre*.  
<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/Paginas/centro-documentacion-informes.aspx>

- Commission européenne. (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care. Report of the Working group on early childhood education and care under the auspices of the European Commission.*  
[https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf)
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Gouvernement du Canada.  
<https://www.sshrc-crsh.gc.ca/>
- Corr, C. et Santos, R.M. (2017). "Not in the same sandbox": Cross-systems collaborations between early intervention and child welfare systems. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 34(1), 9-22. <https://doi.org/10.1007/s10560-016-0470-4>
- Department of Children and Youth Affairs. (2016). Diversity, equality and inclusion. *Charter and guidelines for early childhood care and education.*
- Dunst, C.J. ; Bruder, M.B. ; Hamby, D.W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1731-1744.
- Dunst, C.J. ; Trivette, C.M. ; Hamby, D.W. (2007). Meta-analysis of family-centered help giving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370-378.  
<https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>
- ECDAN (n.d.). Benchmarking ECD investment: an options brief. [https://www.ecdan.org/assets/investment-benchmark-for-eecd\\_options-brief\\_fnl-28-06-2018.pdf](https://www.ecdan.org/assets/investment-benchmark-for-eecd_options-brief_fnl-28-06-2018.pdf).
- Eurofound (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review.* Luxembourg : European Commission.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive early childhood education: Literature review.* F. Bellour, P. Bartolo et M. Kyriazopoulou, (dir. publ). Odense, Denmark.
- Erwin, E.J., ; Puig, V.I. ; Evenson, T.L. ; Beresford, M. (2012). Community and connection in inclusive early childhood education: A participatory action research investigation. *Young exceptional children*, 15(4), 17-28. <https://doi.org/10.1177/1096250612451759>
- Evaluation Report of the Project: Guidance for inclusive early childhood education in Georgia, 2019.
- Florian, L. et Sretenov, D. (2021). *From special school to resource centre: Supporting vulnerable young children in central and eastern europe: A guide for positive change.*  
<https://www.issa.nl/content/special-school-resource-centre>
- Fukkink, R. ; Negenman, M. ; Vandekerckhove, A. ; Jørgensen, N.J. ; Larsen, V. ; Jager, J. (2018). A polyphonic perspective on socially inclusive early childhood education and care: Urban views from Belgium, Denmark, Slovenia and the Netherlands. *Amsterdam University of Applied Sciences*, 1-26.
- Fund, M. (2020). *Girl's education and Covid-19: What past shocks can teach us about mitigating the impact of pandemics.* Malala Fund, 6.  
[https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhQpXLDgmdla/dd1c2ad08886723cbad85283d479de09/GirlsEducationandCOVID19\\_MalalaFund\\_04022020.pdf](https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhQpXLDgmdla/dd1c2ad08886723cbad85283d479de09/GirlsEducationandCOVID19_MalalaFund_04022020.pdf)
- Giannini, S. et Albrechtsen, A. (2020). *COVID-19 School closures around the world will hit girls hardest.*  
<https://plan-international.org/blog/2020/03/covid-19-school-closures-hit-girls-hardest>
- Gunning, C. ; Breathnach, Ó. ; Holloway, J. ; McTiernan, A. ; Malone, B. (2019). A systematic review of peer-mediated interventions for preschool children with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6(1), 40-62.

- Guralnick, M.J. (2020). Applying the developmental systems approach to inclusive community-based early intervention programs: Process and practice. *Infants and Young Children*, 33(3), 173-183. <https://doi.org/10.1097/IYC.000000000000167>
- Lenaerts, F. ; Braeye, S. ; Nguyen, T.L.H. ; Dang, T. A. ; Vromant, N. (2017). Supporting teachers in Vietnam to monitor preschool children's well-being and involvement in preschool classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 245-262.
- Ma, X. ; Shen, J. ; Krenn, H.Y. ; Hu, S. ; Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review* 28(4), 771-801. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
- Marks, K. et LaRosa, A. (2012). Understanding developmental behavioral screening measures. *Pediatrics in Review*, 33(10), 448-458. <https://doi.org/10.1542/pir.33-10-448>
- Ministère de l'Éducation (1996). *Te whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa Early childhood curriculum*. Wellington : Learning Media.
- Ministère de l'Éducation (2017). *Te whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa Early childhood curriculum*. Wellington : Auteur.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2013, 17 septembre). *Politique 322 : Politique sur l'inclusion scolaire*. <https://www2.gnb.ca/content/gnb/biling/eecd-edpe.html>
- Mitchell, L. ; Bateman, A. ; Ouko, A. ; Gerrity, R. ; Lees, J. ; Matata, K. ; Xiao, W. (2015). *Teaching and learning in culturally diverse early childhood settings*. Hamilton, New Zealand: Wilf Malcolm Institute of Educational Research, University of Waikato. [https://www.waikato.ac.nz/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0008/257246/Teachers-and-Learning-for-website\\_2015-03-05pm.compressed.pdf](https://www.waikato.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0008/257246/Teachers-and-Learning-for-website_2015-03-05pm.compressed.pdf)
- Mitter, R. et Putcha, V. (2018). *Strengthening and supporting the early childhood workforce: Training and professional development*. Washington, D.C. : Results for Development.
- Neece, C. ; McIntyre, L.L. ; Fenning, R. (2020). Examining the impact of Covid-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(10), 739-749. <https://doi.org/10.1111/jir.12769>
- OCDE. (2019). *Providing quality early childhood education and care: Results from the starting strong survey 2018*, TALIS, OECD Publishing, Paris.
- Odom, S.L. ; Buysse, V. ; Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- Open Society Initiative for Southern Africa. (2019). *Getting it right: Inclusive early childhood development and education rights. Disability-inclusive responses, lessons and policy considerations from Southern Africa*.
- Organisation mondiale de la Santé, UNICEF et Banque mondiale (2018). *Nurturing care for early childhood development a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272603/9789241514064-eng.pdf>
- Orsander, M. ; Mendoza, P. ; Burgess, M. ; Arlini, S.M. (2020). *The hidden impact of COVID-19 on children and families with disabilities*. Londres : Save the Children International.

- Park, M. ; Katsiaficas, C. ; McHugh, M. (2018). *Responding to the ECEC needs of children of refugees and asylum seekers in Europe and North America*. Washington, DC : Migration Policy Institute.
- Ravenscroft, J. ; Wazny, K. ; Davis, J.M. (2017). Factors associated with successful transition among children with disabilities in eight European countries. *PLoS one*, 12(6), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179904>
- Ring, E. ; Kelleher, S. ; Breen, F. ; Heeney, T. ; McLoughlin, M. ; Kearns, A. ; Stafford, P. ; Skehill, S. ; Campion, K. ; Comerford, D. ; O'Sullivan, L. (2019). Interim Evaluation of the Leadership for Inclusion in the Early Years (LINC) Programme. <https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn:aaid:scds:US:d8c95d7d-2d75-40a8-9f65-b6582908c08d>
- UNESCO (2016). *New horizons: A review of early childhood care and education in Asia and the Pacific*. UNESCO Bangkok.
- UNESCO (2019). <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>
- UNESCO (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Inclusion et éducation : tous, sans exception*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2021). *Right to pre-primary education: A global study*. Paris : UNESCO.
- UNESCO et Bureau international d'éducation (2007). *Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education Eastern and South Eastern Europe*. Paris : UNESCO
- UNICEF Serbie (2020, Avril 16). *Together on the right track*. Serbie : UNESCO
- Vargas-Barón, E. (2016). *Policy planning for early childhood care and education: 2000-2014 in Prospects Education*. <https://doi.org/10.1007/s11125-016-9377-2>
- Walker, J. et Baboo, N. (2020). *Global report – Leave no child behind: Invest in the early years. Light for the world*.
- Weglarz-Ward, J.M. ; Santos, R.M. ; Timmer, J. (2019). Factors that support and hinder including infants with disabilities in child care. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 163-173. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0900-3>
- Weiland, C. (2016). Impacts of the Boston prekindergarten program on the school readiness of young children with special needs. *Developmental Psychology* 52(11), 1763-1776.
- World Education Blog (15 avril 2021). *Inclusion in early education in Singapore: Towards more equitable foundations*. <https://gemreportunesco.wordpress.com/>
- Zero Project (2021). *Supporting smooth and inclusive transitions from preschool to primary school*.
- Zhang, Q. et Morrison, V. (2020). Early identification within inclusive early childhood curriculum: An ethnographic study from New Zealand. *Early Child Development and Care*, 190(3), 310-321.
- Zubairi, A. ; Rose, P. ; Moriarty, K. (2019). *Leaving the youngest behind: Declining aid to early childhood education*.



**unesco**

Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture

# Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance

De l'engagement à l'action

Développer des programmes et offrir des services inclusifs pour l'éducation et la protection de la petite enfance est une priorité de l'Objectif de développement 4 sur l'éducation que la communauté internationale s'est engagée à atteindre en 2030.

Cette publication appelle à un engagement mondial renouvelé en faveur de l'inclusion dès la petite enfance par la présentation de données qualitatives et quantitatives et des réflexions orientées vers l'action. Elle présente des leçons tirées de pratiques de divers pays, ainsi que des travaux de recherche récents, afin d'offrir aux décideurs politiques, aux partenaires et aux praticiens de la petite enfance des repères pour l'action.

La publication contient des messages clés que les parties prenantes pourront s'approprier pour mener des actions qui tiennent compte de la diversité et du parcours de chaque enfant.

