

CHAPITRE 9

CIBLE

4.2

Petite enfance

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire

INDICATEURS MONDIAUX 4.2.1 - *Proportion d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par sexe* 4.2.2 - *Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par sexe*

INDICATEURS THÉMATIQUES 4.2.3 - *Pourcentage des enfants de moins de 5 ans vivant dans des environnements d'apprentissage familiaux positifs et stimulants* 4.2.4 - *Taux brut de scolarisation de l'éducation de la petite enfance c) dans l'enseignement préscolaire et b) dans le développement de la petite enfance* 4.2.5 - *Nombre d'années d'éducation préscolaire i) gratuite et ii) obligatoire garantie dans les cadres juridiques*

Point sur les données 9.1. Les systèmes nationaux de suivi de l'état de
préparation à l'école sont peu nombreux ...
..... 136

Point sur les politiques 9.1. Fournir des services d'éducation et de protection de
la petite enfance aux enfants déplacés 138
.....

Incertain de la qualité de l'IDJE, le Groupe **d'experts des Nations Unies** et de l'extérieur chargé des **indicateurs relatifs** aux Objectifs de développement durable (GIAE-ODD) a fait passer l'indicateur 4.2.1. dans la catégorie III. Un plan d'amélioration de la méthodologie de cet indicateur doit à **présent être** élaboré.

L'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) sont déterminantes pour le développement cognitif et affectif, **et exercent une fonction protectrice essentielle** dans les situations de crise traumatisante (**point sur les politiques 9.1**). L'indicateur mondial 4.2.1 - Proportion d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par **sexe** - reflète le caractère central du développement de l'enfant. Par convention, et l'UNICEF étant l'institution dépositaire, l'indicateur se fonde sur l'Indice de développement du jeune enfant (IDJE) de l'UNICEF. Celui-ci porte sur dix questions dans quatre domaines : alphabétisme et calcul, état physique, **état socioaffectif et 66**

apprentissage. Ces questions **L'éducation et la** sont incorporées dans les enquêtes MICS de l'UNICEF, **protection de la et dans certaines séries des petite enfance** enquêtes démographiques et **exercent une de santé. fonction protectrice essentielle dans les**

Dans la quatrième série des MICS (2010-2012), **situations de crise** l'UNICEF a commencé par **traumatisante** déployer la version actuelle de l>IDJE (UNICEF, 2017).

Plusieurs pays disposent de données datant des quatrième et cinquième **séries des MICS (2013-2016)**, ce qui permet de suivre leur évolution au fil du temps. Les résultats suggèrent que, si le niveau de développement dans les domaines physique et, dans une moindre mesure, d'apprentissage, est uniformément **élevé**, les inégalités entre les pays sont particulièrement flagrantes **dans les deux autres domaines**. Dans celui, très inégalitaire, de l'alphabétisme et du calcul, les progrès sont globalement faibles. Le Belize (de 46 % à 52,5 %) et la *Mauritanie* (de 19% à 27%) occupent le haut du classement, en revanche le Cameroun et le Kazakhstan enregistrent un recul (**figure 9.1**).

En 2017, la Commission de statistique des Nations Unies **a créé** le Groupe interinstitutions et d'experts sur le développement de la petite enfance, un organe de consultation et de coordination chargé d'examiner les améliorations **apportées** par l'UNICEF à l>IDJE. Plus de 500 questions issues de dix évaluations du développement de la petite enfance (rapports indirects faits par les parents ou les enseignants, et évaluations menées directement auprès de l'enfant) ont **été révisés à ce jour**. L'UNICEF a également **réalisé des tests** cognitifs portant sur une sélection de questions en Bulgarie, aux États-Unis, en Inde, en Jamaïque, au *Mexique* et en Ouganda, et ordonné l'élaboration de rapports préparatoires dans chaque domaine, ainsi que sur les composantes méthodologiques et psychométriques de l'indice **révisé**.

Ces travaux devraient s'achever début 2019 (GIAE-ODD, 2018). **Les** nouvelles questions devraient être **utilisées à compter** de la septième série.

La sixième série des *MICS* comporte déjà des indicateurs modifiés du développement de la petite enfance, puisque la participation des adultes et des parents à l'apprentissage **concerne désormais les enfants** de 2 à 4 ans, au lieu de 3 et 4 ans auparavant. Ces questions sous-tendent l'indicateur thématique 4.2.3 - Pourcentage des enfants de moins de 5 ans vivant dans des environnements d'apprentissage familiaux positifs et stimulants. Un groupe d'experts dirigé par l'UNICEF est en train de mettre au point un modèle de questionnaire pour d'autres enquêtes, en s'attachant à le

rendre utilisable partout dans le monde et représentatif des spécificités culturelles.

134

CHAPITRE 9 | CIBLE 4.2 - PETITE ENFANCE

FIGURE 9.1: Exception faite de la lecture, de l'écriture et du calcul, les pays affichent des niveaux de développement de la petite enfance relativement uniformes *Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois dont le développement est en bonne voie, par catégorie de l'IDJE, dans un échantillon de pays, 2010-2012 et 2013-2016*

100

+

+

A 2013-2016

— 2010-2012

Qatar

Congo

Nigéria

Congo

Nigéria

Barbade

Belize
Thaïlande
Qatar Kazakhstan
Cameroun Rép. de Moldova
Congo **Mauritanie**
Nigéria
Barbade
Belize Rép. de Moldova
Kazakhstan
Thaïlande
Cameroun
Mauritanie
Barbade
Belize Kazakhstan
Qatar Thaïlande
Cameroun Rép. de Moldova
Congo Mauritanie
Nigéria
Barbade

Belize **Kazakhstan Rép. de Moldova**

Thaïlande
Qatar Cameroun
Mauritanie

Compétences physiques
Apprentissage
Compétences socioémotionnelles
Alphabétisme et calcul

GEM StatLink: http://bit.ly/fig9_1 Note : La figure représente tous les pays disposant de données dans les quatrième et cinquième séries des enquêtes MICS. Source : Rapports de pays des enquêtes MICS.

D'autres enquêtes, telles que le Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (Programme régional sur les indicateurs de développement de l'enfant, PRIDI), mis en **œuvre** dans quatre pays d'Amérique latine, évaluent aussi la responsabilité parentale et l'environnement familial. D'après les résultats du PRIDI, la qualité

des interactions entre **les** adultes et l'enfant, que ce soit au travers du jeu, du chant, ou de la participation de l'enfant aux conversations, exerce une forte incidence sur son développement. De même, l'écart **entre les environnements** familiaux les plus et les moins favorables au développement socioaffectif (Nicaragua/ Pérou) et cognitif (Costa Rica/Paraguay) **se creuse à mesure** que l'enfant grandit. Ce phénomène s'explique en partie par la pauvreté, qui augmente le niveau **de stress des parents** et peut réduire leur capacité à stimuler suffisamment leur enfant (Verdisco et al., 2015).

publiés en 2019. L'objectif est d'évaluer le développement cognitif et socioaffectif des **enfants de 5 et 6 ans placés au** sein d'institutions, par exemple des structures d'éducation et d'accueil du jeune enfant ou des écoles. Cette étude comprend une évaluation directe des premières notions de lecture, d'écriture et de calcul, de la gestion des émotions et **des compétences socioaffectives, complétée par des** questionnaires destinés aux parents et aux éducateurs de **jeunes enfants, et par** une fiche d'observation remplie par l'administrateur de l'étude (OCDE, 2018).

Le nombre de pays participant à cette étude est pourtant **faible. Les pays à revenu élevé** sont visiblement peu enclins **à évaluer** l'apprentissage précoce aux fins de comparaison des données. Il est donc peu probable qu'une couverture quasi universelle soit atteinte dans un avenir proche. Plusieurs pays ont néanmoins investi dans le suivi de leur **système de développement de la petite enfance et de** préparation à l'école, afin de repérer les éventuels besoins

Les résultats de l'Étude internationale sur l'apprentissage précoce et le bien-être des enfants menée par l'OCDE seront

Dans le monde, 70 % des enfants participent à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de la scolarisation dans l'enseignement primaire, une tendance à la hausse lente, mais régulière an avant l'âge officiel de scolarisation dans le cycle primaire), **par sexe - se** situe dans une fourchette comprise **entre** 42% environ dans les pays à faible revenu et 93 % dans les **pays à revenu élevé**, la moyenne mondiale **s'établissant à** 69%, ce qui confirme une tendance à la hausse lente, mais régulière. À l'inverse, le taux brut de scolarisation dans le cycle **préscolaire**, niveau d'enseignement pouvant durer entre un et quatre ans selon les pays, a atteint 50 % en 2017 (**figure 9.2**).

d'intervention (**point sur les données 9.1**). Il sied de noter que le cadre de suivi de l'ODD 4 revêt une importance formative déterminante, en particulier s'agissant des indicateurs de résultats. Il indique quelles sont les questions liées à l'éducation qui méritent une plus grande attention, et dont le suivi fiable exige des **investissements accrus de la part** des pays. La question de la comparabilité des **données des** différents pays, particulièrement délicate en ce qui concerne le développement de la petite enfance, sera abordée ultérieurement.

Alors que l'indicateur mondial 4.2.1 cible les résultats en matière de développement des enfants de moins de 5 ans, l'indicateur mondial 4.2.2, qui porte sur l'année précédant l'entrée dans le cycle primaire, cible la participation des enfants de 5 ans à des activités de développement de la petite enfance, dans des pays où l'âge officiel d'entrée dans le cycle primaire est fixé à 6 ans. Toutefois, dans un pays sur cinq où cet âge était fixé à 7 ans en 2017, il **n'existe** aucun indicateur de suivi du développement des enfants de 5 ans. Ceci concerne aussi bien les pays en développement que les pays développés, et potentiellement un très grand nombre d'enfants. À titre d'exemple, une cohorte pour une **seule** année d'études compte près de 5 millions d'enfants en Indonésie, et plus d'un million en Afrique du Sud, en Éthiopie et en République-Unie de Tanzanie.

Actuellement l'indicateur mondial 4.2.2 - Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un

FIGURE 9.2 : Sept enfants sur dix fréquentent l'enseignement préscolaire l'année précédant leur scolarisation dans l'enseignement primaire *Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de la scolarisation dans l'enseignement primaire) et taux brut de scolarisation dans le préscolaire, 2000-2016*

POINT SUR LES DONNÉES 9.1. LES SYSTÈMES NATIONAUX DE SUIVI DE L'ÉTAT DE PRÉPARATION À L'ÉCOLE SONT PEU NOMBREUX

Taux de participation aux activités organisées d'apprentissage un an avant la scolarisation en primaire

Taux brut de scolarisation préscolaire

Le GIAE-ODD encourage la diversification **des sources de données**, ce qui contraste fortement avec les pratiques en vigueur durant la période de l'Éducation pour tous (2000-2015). L'élargissement du champ d'étude, par exemple en ce qui concerne l'équité et l'apprentissage, rend l'exercice **relativement** plus contraignant pour les pays. Il sera **sans** doute plus important, dans **certains cas, d'améliorer la couverture en s'assurant** de la bonne publication des rapports, plutôt que de s'évertuer à atteindre une parfaite comparabilité. Bien que le cadre de suivi de l'ODD 4 soit jugé trop ambitieux par certains, il revêt une importance **formative déterminante**, en focalisant l'attention des pays sur les questions essentielles, et en tentant de nouvelles approches pour garantir la pertinence **des données**.

2000 2002 2004 2006 2008 2010 2012 2014 2016

L'indicateur mondial 4.2.1 - Proportion d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par **sexe – ne fait pas exception** à la règle, « État de préparation à l'école » et « développement en bonne voie » sont des

GEM StatLink : http://bit.ly/fig9_2 Source : Base de données de l'Isu.

66

« État de préparation à l'école » et (développement en bonne voie » sont des notions vagues, pour lesquelles il n'existe pas de définition mondialement acceptée

99

FIGURE 9.3 : Peu de pays collectent des données sur les quatre domaines du développement de l'enfant Pays par nombre de domaines du développement du jeune enfant figurant dans leur système de données administratives, 2012-2017

notions vagues, pour lesquelles il n'existe pas de définition mondialement acceptée. Les données utilisées pour le suivi de cet indicateur se limitent toutefois aux MICS et à l'IDJE actuel. L'UNICEF est en train de tester un nouveau questionnaire plus fourni, tandis qu'un groupe de travail spécialement créé par le GIAE-ODD s'emploie à mettre à jour l'IDJE.

Nombre de pays ON A co são

4

2 à 3 Nombre de domaines inclus dans le système de données

GEM StatLink: http://bit.ly/fig9_3 Note : Cette étude porte sur 34 pays à revenu faible et intermédiaire. Source : Rapports nationaux de la SABER.

Quelles que soient les améliorations apportées à l'IDJE en matière de fiabilité et de validité, les pays ont sans doute besoin d'une plus grande marge d'appréciation pour pouvoir utiliser des mesures déjà en place sur l'état de préparation à l'école qui, tout en répondant à leurs besoins, sont adaptées à leurs structures institutionnelles et à leur contexte culturel. Le suivi du développement de la petite enfance vise à évaluer les tendances et les éventuels besoins en matière de politiques et d'appui. Il ne s'agit en aucun cas d'un **examen de passage déterminant** qui exclurait les enfants qui ne sont pas « prêts » (Conseil national de la recherche des Académies nationales, 2008). L'état de préparation à l'école consiste aussi bien

à vérifier l'état de préparation des enfants que celui des établissements qui s'apprêtent à les accueillir (UNICEF, 2012).

d'impact relatives aux programmes, telles que le système national de notification de Head Start, le programme d'enseignement préscolaire aux États-Unis. Celui-ci vise à réduire le désavantage en matière d'éducation touchant les enfants d'origine sociale défavorisée (Wortham, 2012).

Certes, les enquêtes sont primordiales pour assurer le suivi de l'éducation et de la protection de la petite enfance, et comprendre le **rôle des ménages et des familles dans ce** domaine. Mais elles n'ont **pas vocation à se substituer à la collecte** à grande échelle de données annuelles complètes sur les dimensions individuelles du développement de la petite **enfance, réalisée par les systèmes** nationaux de la statistique. Or, de tels **systèmes sont encore rares**, y compris dans les **pays à revenu élevé** (Anderson et al., 2017; Raikes, 2017). Certains pays rencontrent de sérieuses objections à la collecte et à l'exploitation de données sur les résultats d'apprentissage pour les jeunes enfants (Bertram et Pascal, 2016).

L'Approche systémique pour de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation (SABER) de la Banque mondiale comprend un module sur le développement de la petite enfance. Celui-ci évalue la disponibilité des **données** administratives, dans les domaines du développement cognitif, linguistique, physique et socioaffectif. Seuls 8 pays sur 34 ont récolté des données dans ces quatre domaines (**figure 9.3**). Par ailleurs, le score de la SABER reflète uniquement les domaines **couverts**, sous quelque forme que **ce soit**, sans tenir compte des moyens utilisés pour la collecte ni de la centralisation des données à l'échelle nationale,

Les pays sont plus nombreux à disposer de procédures et **de cadres** nationaux de suivi de la qualité des prestataires (**effectifs**, formation, équipement et programme), comme en Inde, où le **Ministère des femmes** et du développement de l'enfant a défini une politique nationale sur l'éducation et la protection de la petite enfance en 2013 (Ministère **des femmes** et du développement de l'enfant, 2013; Paul, 2017). De même, il convient de distinguer le suivi national du développement de la petite enfance et les évaluations

La Bulgarie assure le suivi et l'enregistrement **des données dans les quatre** domaines du développement de l'enfant selon un calendrier systématique et, au niveau préscolaire, en se basant sur les acquis de l'apprentissage successifs attendus. Cependant, ces données ne sont qu'imparfaitement utilisées dans l'élaboration des politiques de développement de la petite enfance (Banque mondiale, 2013a). En Iraq, les enseignants préscolaires notent leurs observations

quant au développement de chaque enfant,

sans que ces données soient pour autant analysées à un échelon supérieur (Adams et Denboba, 2017).

moyen d'interventions individuelles, les données de cette nouvelle évaluation pourraient également servir à orienter les politiques publiques.

Au Chili, le programme de suivi du développement de la petite enfance Chile Crece Contigo (Le Chili grandit avec toi) constitue un exemple de bonne pratique, en raison de **son caractère exhaustif** et de la présence de structures multiservices **adaptées aux besoins des enfants** (Banque mondiale, 2013b). Les données de suivi sont effectivement utilisées dans la planification stratégique nationale, y compris pour les enfants de moins de 3 ans (Bertram et Pascal, 2016).

POINT SUR LES POLITIQUES 9.1. FOURNIR DES SERVICES

D'ÉDUCATION ET DE PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE AUX ENFANTS DÉPLACÉS

En revanche, en Ex-République yougoslave de Macédoine, **tous les jeunes enfants fréquentant des structures** d'accueil disposent depuis 2014 d'un carnet individuel de suivi des **apprentissages, dans lequel les éducateurs notent leurs progrès**, selon la grille du cadre national normatif relatif à l'apprentissage et au développement de la petite enfance. Ils consignent également l'état de préparation à l'école de l'enfant, de manière à faciliter son passage dans le cycle primaire (Banque mondiale, 2015).

Les enfants de moins de 5 ans représentent 16% (plus de 4 millions) des personnes déplacées dans le monde (HCR, 2018a). Ces situations très difficiles ont des répercussions à court et à long terme sur les jeunes enfants. L'exposition à la violence et l'angoisse suscitée par le déplacement peuvent **avoir des effets dévastateurs**, en particulier durant les premières années de vie, lorsque le développement cérébral est le plus rapide (Britto et al., 2017). Les enfants n'ayant **pas été** victimes de violence n'en risquent pas moins d'être traumatisés par le fait de devoir quitter leur famille et leur maison. Faute d'interventions **adaptées et de relations** sécurisantes et bienveillantes, les

enfants ayant dû fuir leur maison à cause de la guerre peuvent connaître des difficultés psychologiques, sociales et économiques sur le long terme (Center on the Developing Child, 2007; Comité international de secours, 2017)

En Afrique du Sud, le cadre national des programmes de 2014 met en place un système de contrôle continu informel **et basé** sur l'observation dans six domaines d'apprentissage **et de** développement de la **petite enfance, sans attribuer** ni notes ni coefficients, mais en consignait l'état de préparation de l'élève à la première année du cycle primaire (Ministère de l'éducation de base de l'Afrique du Sud, 2015). Les bulletins sont remis aux parents et aux établissements avant le passage dans l'enseignement et utilisés aux fins de suivi national.

La Jamaïque s'appuie sur son Guide des programmes d'apprentissage destinés aux enfants de 4 et 5 ans de 2010. Jusqu'à une période récente, les données **provenaient** uniquement de l'Enquête sur les conditions de vie en Jamaïque. En 2016, le pays a lancé une nouvelle évaluation nationale de l'état de préparation à l'école, qui a permis d'atteindre près de 86 % des enfants âgés de 4 ans dans presque 88 % des centres d'éducation de la petite enfance en 2017 (Commission pour la petite enfance, 2018). Bien que l'objectif soit d'améliorer l'état de préparation à l'école au

La quantité de données probantes sur les effets positifs de l'EPPE sur le parcours de vie **est élevée et** continue d'augmenter (The Lancet, 2016). Pour les enfants qui vivent dans un contexte de violence et d'instabilité, il est crucial de pouvoir accéder à des programmes adaptés, notamment à **des programmes d'apprentissage précoce**, susceptibles de leur procurer la stabilité, la protection et la stimulation qu'ils **ne trouvent** pas ailleurs. Ces programmes doivent cibler **les** familles et les personnes s'occupant des enfants, miser sur les structures déjà en place, et privilégier une approche multisectorielle. Le Cadre pour les soins attentifs, lancé

en mai 2018 par l'OMS et ses partenaires, en constitue un **exemple**. Il comprend cinq composantes, dont la possibilité d'accéder à l'apprentissage préscolaire (Organisation mondiale de la Santé et al., 2018).

66

Il convient d'axer les interventions destinées aux enfants réfugiés de moins de 5 ans sur les familles et sur les personnes s'occupant de ces enfants, et de privilégier une approche multisectorielle

Autre signe d'engagement croissant, la Déclaration de **New** York pour les réfugiés et les migrants de 2016 (article 82) appelle les États Membres de l'Organisation des Nations Unies à soutenir l'éducation des jeunes enfants réfugiés (Nations Unies, 2016). Fin 2017, la Fondation MacArthur

i Ce passage est tiré d'un article de Bouchane et al., 2018).

138

CHAPITRE 9 | CIBLE 4.2 - PETITE ENFANCE

66

Près de la moitié de 26 plans d'action humanitaire et d'aide aux réfugiés actuellement mis en œuvre ne font aucune mention des besoins d'apprentissage préscolaire

FIGURE 9.4 : Les plans d'action humanitaire et d'aide aux réfugiés couvrent généralement moins d'un élément sur cinq parmi ceux recommandés aux programmes d'apprentissage préscolaire *Couverture des éléments recommandés dans quatre domaines, dans 26 plans d'action humanitaire et plans d'aide aux réfugiés, 2017*

- Maximum

Moyenne

a annoncé l'octroi d'une subvention de 100 millions de dollars EU à l'organisation Sesame Workshop et au Comité international de secours (CIS), dans l'optique de mettre en **œuvre des programmes** de développement de la petite enfance en Iraq, en Jordanie, au Liban et en République arabe syrienne, ce qui en fait le plus grand programme humanitaire de ce type (Fondation MacArthur, 2017). Les besoins d'apprentissage **des jeunes enfants déplacés de force n'en restent pas moins** très peu pris en compte **dans** de nombreux contextes de déplacement.

L'ACCÈS DES RÉFUGIÉS AUX SERVICES D'ÉDUCATION ET DE PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE RESTE LIMITÉ

Minimum

Nutrition

Santé

Apprentissage

précoce

Protection et sécurité

GEM StatLink: http://bit.ly/fig9_4 Note : Les éléments de la composante sur l'apprentissage précoce sont : réponse à la communication de l'enfant par la voix, les mimiques et les gestes ; stimulation du langage par la conversation et le chant ; incitation à découvrir des objets avec l'aide des adultes ; jeu et lecture entre enfant et adulte, et participation à des groupes de narration ; jeux mobiles et bibliothèques ; et services de garderie et d'éducation préscolaire de qualité. Source : Bouchane et al. (2018).

Une étude menée dans neuf pays à revenu élevé et

intermédiaire de la tranche supérieure trouve que la prise en compte des besoins des jeunes enfants réfugiés et demandeurs d'asile est « extraordinairement faible », aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur **des centres d'accueil**. Ce constat témoigne du peu d'importance accordée par les **décideurs nationaux à ces services**, et de l'absence de délégation des responsabilités de planification et d'exécution au sein des pouvoirs publics. Le Canada fournit quelques **services aux nouveaux arrivants**, mais uniquement sous forme de services de garderie pour les parents inscrits aux cours de langues financés par l'État. Les Pays-Bas n'ont pris aucune disposition pour assurer l'éducation des enfants réfugiés avant l'âge de la scolarité obligatoire. Même dans les pays où des services existent, **les prestataires sont** souvent mal préparés pour répondre à la diversité culturelle et linguistique, et s'occuper d'enfants traumatisés. En Suède, **les enfants** allophones en âge de fréquenter l'enseignement préscolaire (23 % des inscriptions) ont le droit de continuer à apprendre leur langue maternelle, mais seuls 39 % font effectivement valoir ce droit (Park et al., 2018).

profondes lacunes dans ce domaine. En moyenne, ces plans comprennent un seul des six éléments recommandés au titre de la composante sur l'**apprentissage préscolaire**. **Près** de la moitié ne mentionnent ni l'apprentissage ni l'éducation **des** enfants de moins de 5 ans, et moins d'un tiers évoquent explicitement l'enseignement préscolaire ou l'EPPE, parmi lesquels ceux du Mali, de la République arabe syrienne et du Soudan du Sud. Seul le plan d'action humanitaire de l'Ukraine fait mention de kits récréatifs destinés aux jeunes enfants. Plus de 40 % des plans font l'impasse sur les **composantes** relatives à la sensibilisation des parents ou des personnes qui s'occupent d'enfants aux besoins des enfants qu'ils élèvent. Un peu plus d'un tiers incluent les enfants de

moins de 5 ans dans l'un de leurs objectifs stratégiques (Bouchane et al., 2018) **(figure 9.4)**.

Les plans d'action humanitaire et les plans d'aide aux réfugiés contiennent peu d'**engagements en faveur** du développement de la petite enfance. Un examen de 26 plans actuellement mis en oeuvre, réalisé à l'aune des cinq composantes du Cadre pour les soins attentifs, **révèle de**

LES INITIATIVES NON GOUVERNEMENTALES METTENT EN ÉVIDENCE UNE FORTE DEMANDE

Au nord du Myanmar, l'organisation Children on the Edge et **les associations** locales Kachin Development Group et Kachin **Women's Association** ont lancé un programme conjoint de développement de la petite enfance, afin de répondre aux besoins physiques et psychosociaux de plus de 500 enfants **déplacés âgés de 3 à 6 ans**. **Cette offre est** déployée dans 15 centres d'apprentissage répartis dans 8 camps. Selon une évaluation d'impact, ce programme a contribué à stimuler la confiance et l'optimisme des participants (Children on the Edge, 2015).

Ce manque d'activités publiques d'EPPE est, traditionnellement, comblé par les organisations non gouvernementales (ONG). Le Service jésuite des réfugiés (JRS) et Entreculturas prennent ainsi en charge des milliers d'enfants réfugiés au Liban, en République centrafricaine, au Soudan du Sud et au Tchad. Au Tchad, l'ONG internationale FACT a créé Little Ripples, un programme de développement de la petite enfance piloté à domicile par les familles réfugiées. Un premier volet expérimental de **mise en oeuvre a été réalisé** en 2013 pour former des enseignants, intégrer des modèles de développement de la petite enfance fondés sur le jeu et l'apprentissage socioaffectif, et offrir aux enfants un repas nourrissant par jour. Deux camps de réfugiés du nord du Tchad ont rejoint le programme en 2017. Ce dernier emploie désormais 84 femmes réfugiées. Il a pris en charge près de 3 500 enfants âgés de 3 à 5 ans en 2017, et devrait passer à 6 000 d'ici la fin 2018. Le nombre **d'élèves capables** de compter jusqu'à cinq ou plus **est passé** en douze mois de 43 % à 73 %, et celui **des élèves capables** de réciter correctement au moins les dix premières lettres de l'alphabet est passé

de 45 % à 83 % (Bouchane et al., 2018; Dallain et Scott, 2017).

En Turquie, où les jeunes **enfants syriens ont accès aux** programmes d'éducation des écoles publiques, le manque de places et de ressources a incité de nombreuses ONG

et organisations **66**

internationales à Les acteurs non

mettre en place des étatiques peinent

services. En juin 2017, **à développer les**

les programmes **programmes et à**

dirigés par l'UNICEF **répondre à la demande**

ont admis 12 800

enfants syriens âgés **élevée et croissante en**

de 3 à 5 ans. Certaines **services d'éducation**

ONG (Fondation pour **préscolaire**

l'éducation mère enfant, Support to

Life, Mavi Kalem Social Assistance and Solidarity et Yuva Foundation, par **exemple)**

mettent en place des formations à l'intention des enseignants, distribuent des

supports pédagogiques, **effectuent des visites à domicile**, fournissent **des services**

d'accompagnement psychologique et psychosocial, et organisent des activités

éducatives et ludiques.

Au Kenya, l'UNICEF et ses ONG partenaires fournissent **divers services**, notamment

en matière d'éducation de la petite enfance, aux réfugiés des camps de Kakuma et

Kalobeyei. Les enseignants **se sont rendus** dans chaque foyer et ont sélectionné 900

enfants pour participer à un programme d'éducation et de jeu axé sur l'art. **Les classes**

sont malgré tout surpeuplées, et comptent en moyenne 133 enfants (Steinberg, 2018).

LES ÉTATS DOIVENT REDOUBLER D'EFFORTS POUR COORDONNER ET DÉVELOPPER LEUR OFFRE DE SERVICES

Le Comité international de secours a piloté l'initiative Healing Classrooms (**Classes**

curatives), un programme de formation des enseignants préscolaires conçu pour les

enfants congolais qui vivent dans des camps au Burundi et en République-Unie de

Tanzanie. Une version adaptée pour le Liban a été produite en 2014 et, à ce jour, 3 200

enfants d'âge préscolaire en ont bénéficié et 128 enseignants ont suivi la formation

proposée. Chaque classe est dirigée par un enseignant libanais du Comité international de

secours assisté par un enseignant syrien. Après quatre mois d'expérimentation, on a

constaté une amélioration

du développement moteur et socioaffectif, des fonctions **exécutives et de**

l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul chez les participants âgés de 3 ans. La proportion de ceux maîtrisant les compétences minimales, au départ de 15 % environ, a doublé (Bouchane et al., 2018; Comité international de secours, 2016).

Faute de ressources suffisantes, les acteurs non étatiques **peinent à développer** les programmes et à répondre à la **demande élevée et croissante en services d'éducation préscolaire**. Les acteurs publics ne sont pas toujours épargnés. Ils pâtissent en outre d'un défaut de coordination et, bien **souvent**, de l'absence de politiques publiques spéciales **relatives à l'éducation des jeunes enfants déplacés**.

Plusieurs pays ont réussi à nouer **des partenariats** avec de multiples acteurs locaux et organisations non gouvernementales. En Belgique, l'agence publique de l'EPPE pour la Communauté flamande **a ouvert des centres** multiservices à l'intention des familles avec enfants vivant dans la Région flamande et la Région de Bruxelles-Capitale,

140

CHAPITRE 9 | CIBLE 4.2 - PETITE ENFANCE

CONCLUSION

Elle travaille de concert avec l'Agence fédérale belge pour l'accueil des demandeurs d'asile et la Croix-Rouge, qui assurent la gestion **des centres d'accueil** (Park et al., 2018).

L'éducation de la petite enfance de qualité a le grand mérite d'agir comme un mécanisme de protection. Il est par conséquent d'autant plus essentiel que les enfants déplacés y accèdent, et de prévoir des infrastructures et du **matériel adaptés, des enseignants qualifiés et formés**, et un budget suffisant. Une collaboration à long **terme entre les familles, les communautés et les enseignants** doit également être envisagée. En République centrafricaine, l'UNICEF et l'ONG Plan International ont lancé, puis déployé à grande échelle, une offre **de services** spécialement destinés aux enfants - notamment déplacés - vivant dans des zones de conflit, après avoir **évalué** leurs besoins. Les ateliers de formation des parents et des enseignants à l'éducation des enfants mettaient l'accent sur l'apprentissage et le développement de la petite enfance. L'UNICEF, Plan International et le Gouvernement centrafricain ont élaboré un plan d'appui à long terme, et les **services** destinés aux enfants de 3 à 6 ans font désormais **partie des priorités** du plan de transition de l'éducation. Un comité interministériel se réunit régulièrement pour coordonner **les activités des ONG et cherche à se rapprocher** d'autres organismes

(Groupe consultatif sur les soins et le développement de la petite enfance, 2016).

En Éthiopie, le Gouvernement s'emploie actuellement à développer son dispositif d'éducation pour les réfugiés, en vertu de l'un des neuf engagements pris à l'occasion du Sommet des dirigeants sur les réfugiés, qui s'est tenu en septembre 2016 à New York. Les trois cinquièmes **des enfants réfugiés âgés de 3 à 6 ans sont accueillis** dans 80 **centres** d'éducation et de protection de la petite enfance situés dans des camps, et dans 150 écoles maternelles **privées et** publiques d'Addis-Abeba (HCR, 2018b).

Fournir aux jeunes enfants déplacés de force une éducation et une protection de qualité est possible. Les acteurs publics doivent surmonter les difficultés en matière de politiques publiques et de coordination, et s'investir activement pour répliquer à grande échelle les projets d'expérimentation et les initiatives **locales ayant fait leurs preuves**. Ils y parviendront en comblant le manque de données, en assurant le suivi et la documentation des effets des initiatives, en impliquant les communautés dans les campagnes de sensibilisation, et en soutenant les actions de plaidoyer, le renforcement des capacités et les partenariats **avec divers acteurs**, en particulier la société civile et les organisations humanitaires, aux niveaux **national et local**. Les pays ayant intégré des **services d'EPPE** dans leurs plans nationaux pour l'éducation **progressent beaucoup** plus rapidement que les autres. Le fait que les

États reconnaissent que la première priorité, pour tous, est de commencer tôt et de rester dans le système scolaire pendant les deux décennies de l'enfance (Nations Unies, 2018) constitue un pas important vers la réalisation des objectifs du Programme 2030. L'Allemagne a adopté un plan circonstancié d'aide à l'éducation **des réfugiés et des demandeurs d'asile**, et a noué des **partenariats avec des acteurs** infranationaux, parmi lesquels Sprach-Kitas. Ce programme du Ministère fédéral **des affaires familiales, des personnes âgées, des femmes et de la jeunesse propose des services d'EPPE et d'aide à l'apprentissage** linguistique. Le Ministère souhaite accroître les **activités et les effectifs** de ce programme en investissant près de 400 millions d'euros sur la période 2017-2020 (Park et al., 2018).

L'Ouganda cherche à faciliter l'accès à l'éducation préscolaire **avec** l'aide de l'UNICEF et d'**autres partenaires, Moins de** la moitié des enfants admissibles vivant dans les districts accueillant des réfugiés ont été scolarisés en 2017 (UNICEF, 2018). En vertu du Cadre d'action global pour les réfugiés, l'Ouganda a mis en place des **politiques et des stratégies** visant à accroître le nombre de structures et d'éducateurs certifiés fournissant **des services** intégrés de développement de la petite enfance de bonne qualité (Ministère de l'éducation et des sports de l'Ouganda, 2018; HCR, 2018b, 2018c). La langue d'enseignement et l'accréditation des enseignants **travaillant auprès**

des enfants réfugiés comptent parmi **les** principaux obstacles.