



**USAID**  
FROM THE AMERICAN PEOPLE



# LIVRE BLANC SUR L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE INCLUSIVE DU HANDICAP

Novembre 2022

## CLAUSE D'EXCLUSION DE RESPONSABILITÉ

Les opinions des auteurs exprimées dans cette publication ne reflètent pas nécessairement les vues de l'United States Agency for International Development (USAID) ou celles du gouvernement des États-Unis.

## REMERCIEMENTS

Ce document a été élaboré par Partenaires de développement inclusifs (PDI) avec le soutien de l'Agence américaine pour le développement international (USAID) par le biais de la plateforme mondiale Leading Through Learning (PMLTL) de l'USAID. La plateforme PMLTL est un système mondial d'apprentissage en matière d'éducation, qui permet à l'USAID et à ses partenaires d'améliorer le leadership et la qualité des programmes d'éducation. La PMLTL est mis en œuvre par Education Development Center, Inc. (EDC), l'un des principaux organismes de recherche et développement à but non lucratif au monde. EDC conçoit, met en œuvre et évalue des programmes visant à améliorer l'éducation, la santé et les opportunités économiques dans le monde entier.

Les auteurs principaux de ce document sont Anne Hayes, Eileen Dombrowski et Andrea Shettle.

PDI tient à remercier les équipes du siège de l'USAID qui se sont activement engagées dans la conception de l'examen du paysage, notamment Rebeca Martinez et Josh Josa. Nous apprécions également le soutien de l'équipe PMLTL d'EDC et tenons à remercier Maureen Plaisimond, Scott Pulizzi et Jasmina Josic. Enfin, nous tenons à remercier Catherine Frazier pour la révision et l'édition de ce document.

**Photo de couverture :** Village de Binauna, Banke (Népal). Jharana Kumari Tharu aide son fils à s'habiller pour l'école. Crédit : USAID

## TABLE DES MATIÈRES

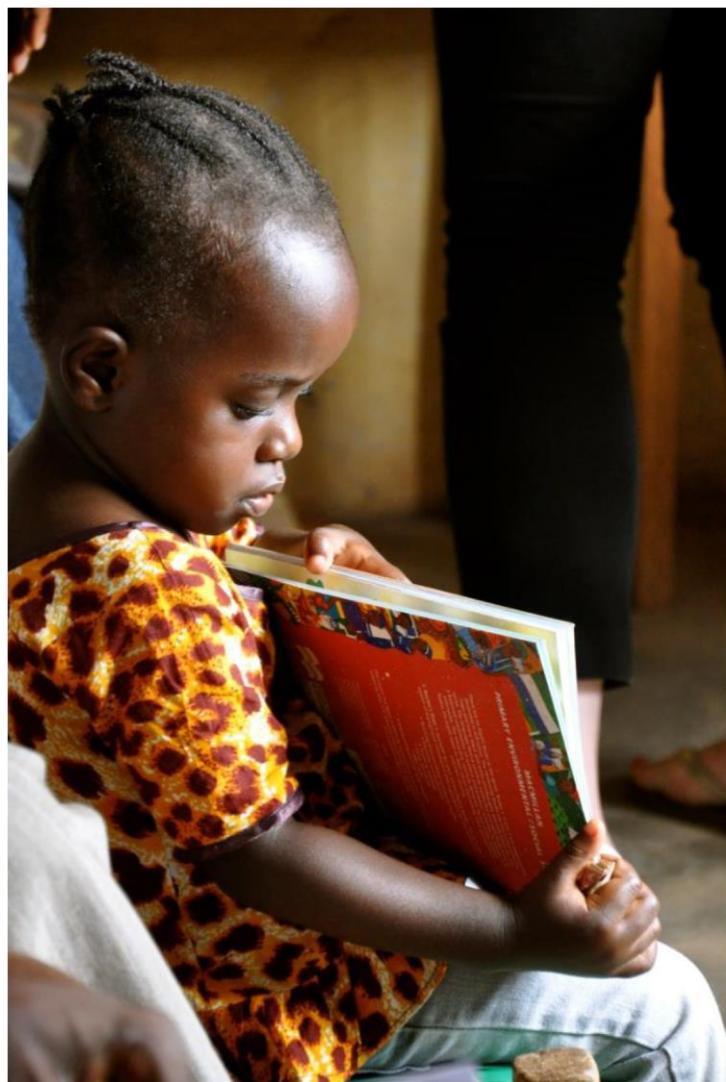
1. RÉSUMÉ EXÉCUTIF	1
2. INTRODUCTION	2
2.1. OBJECTIFS, PUBLICS ET PROCESSUS	2
2.2. DÉFINIR L'EXPRESSION « APPRENANTS EN SITUATION DE HANDICAP »	3
2.3. LIMITES	4
2.4. STRUCTURE	5
3. CONTEXTE	5
3.1. IMPORTANCE DE L'ÉPS POUR LES APPRENANTS EN SITUATION DE HANDICAP	5
3.2. SITUATION ACTUELLE DES APPRENANTS EN SITUATION DE HANDICAP DANS L'ÉPS	6
3.3. RÉSUMÉ DE L'EXAMEN DU PAYSAGE	7
4. PRINCIPES DE L'ÉPS INCLUSIVE DU HANDICAP	10
5. PRATIQUES INCLUSIVES FONDÉES SUR DES PREUVES	12
5.1. LEADERSHIP	12
5.2. ÉVALUATION ET IDENTIFICATION	14
5.3. ENVIRONNEMENT	17
5.4. FAMILLES/AIDANTS	20
5.5. INSTRUCTION	21
5.6. INTERACTIONS	28
5.7. TRAVAIL D'ÉQUIPE, COLLABORATION ET FORMATION	30
5.8. TRANSITION	31
6. RECOMMANDATIONS SPÉCIFIQUES	32
7. RÉFÉRENCES	36
8. GLOSSAIRE	51

## ACRONYMES

AIPH	Alliance internationale des personnes handicapées
ASE	Apprentissage social et émotionnel
CAA	Communication alternative et améliorée
CDPH	Convention relative aux droits des personnes handicapées
CEC	Conseil pour les enfants exceptionnels
CUA	Conception universelle de l'apprentissage
DEPEN	Développement de la petite enfance
DIPEN	Division de la petite enfance
EAH	Eau, assainissement et hygiène
EDC	Education Development Center
EPE	Éducation de la petite enfance
EPS	Éducation préscolaire
IPE	Intervention auprès de la petite enfance
MEA	Matériel d'enseignement et d'apprentissage
ODP	Outil de dépistage scolaire précoce
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Nations Unies
OPH	Organisation de personnes handicapées
PASS	Intervention à médiation parentale pour les troubles du spectre autistique en Inde et au Pakistan
PDI	Partenaires de développement inclusifs
PEI	Plan d'enseignement individualisé
PMTL	Plateforme mondiale Leading Through Learning
PRITI	Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure
RIEU	Réseau inter-agences pour l'éducation dans les situations d'urgence
RMAH	Réseau mondial d'action sur le handicap
RTI	Research Triangle Institute
SSPM	Système de soutien à paliers multiples
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	United States Agency for International Development

## I. RÉSUMÉ EXÉCUTIF

L'éducation préscolaire (EPS) constitue la base de l'apprentissage scolaire ultérieur et des compétences sociales essentielles. Les compétences cognitives, sociales et physiques que les enfants développent avant d'entrer à l'école primaire sont fondamentales pour leur capacité à maîtriser le programme scolaire (Juel, 2006). Reconnaisant l'importance de l'éducation de la petite enfance (EPE), les gouvernements ont considérablement accru l'accès à l'ÉPS au cours des dernières décennies. En 1986, en moyenne 30 % des enfants dans le monde bénéficiaient de services à la petite enfance, contre plus de 60 % des enfants en 2019 (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2021a). L'ÉPS est particulièrement pertinente pour les apprenants en situation de handicap car elle prépare le terrain pour l'inclusion dans les années ultérieures, soutient le développement social et académique et offre la possibilité de services d'intervention précoces. Pourtant, la littérature et les preuves



Un enfant consulte un livre au Libéria. Crédit : Devon McLorg, E3/ED

anecdotiques montrent que la plupart des apprenants en situation de handicap ne participent actuellement pas à l'ÉPS. Il existe des barrières comportementales, environnementales et institutionnelles qui limitent la participation équitable des apprenants en situation de handicap. Par conséquent, de nombreux jeunes apprenants en situation de handicap n'ont pas l'occasion d'acquérir des compétences fondamentales essentielles et de recevoir des services d'intervention précoce essentiels.

L'Agence américaine pour le développement international (USAID) s'est engagée « à multiplier les initiatives inclusives du handicap à tous les niveaux de l'éducation, du préscolaire à l'enseignement supérieur » (USAID, 2022). Cet engagement a été prolongé en 2022 lorsque l'administratrice de l'USAID, Samantha Power, s'est engagée à promouvoir la conception universelle de l'apprentissage (CUA) dans tous les nouveaux programmes d'éducation, lors du Sommet mondial sur le handicap (USAID, 2022).<sup>1</sup> Pour que l'inclusion du handicap au niveau de l'ÉPS se produise, les donateurs et les partenaires de mise en œuvre doivent résoudre le problème

<sup>1</sup> Pour plus d'informations sur la CUA, veuillez consulter la boîte à outils de la CUA de l'USAID : <https://www.edu-links.org/events/universal-design-learning-help-all-children-read-disabilities-toolkit-training>.

de manière significative en promouvant des politiques et en modifiant les pratiques actuelles pour garantir l'accès et l'inclusion à tous les niveaux. Civil Society, dans une étude de 2015 sur les demandes à l'USAID, a souligné que l'inclusion doit être intentionnelle et incluse dans toutes les demandes de financement, de conception, de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation (Hayes et al., 2015). Bien qu'une ÉPS inclusive du handicap<sup>2</sup> puisse être réalisée progressivement,<sup>3</sup> il est important d'utiliser des pratiques fondées sur des preuves éprouvées pour soutenir les apprenants en situation de handicap et leur fournir les compétences de base nécessaires pour les années d'école futures, et au-delà.

Ce livre blanc est conçu pour les donateurs, les praticiens de l'éducation et les gouvernements, et utilise la base de données probantes des pays à revenu élevé pour montrer comment la programmation d'une ÉPS inclusive pour les personnes en situation de handicap peut être réalisée à l'échelle internationale, avec des exemples de pratiques prometteuses existantes dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (PRITI). Ces pratiques prometteuses ont été obtenues grâce à un paysage complet ainsi qu'à des événements d'idéation mondiaux et régionaux avec des experts du handicap et de l'ÉPS. Le livre blanc fournit également des informations sur le statut de l'ÉPS inclusive du handicap dans le monde et les principes d'ÉPS inclusive du handicap qui devraient s'appliquer à tous les programmes.

Les pratiques recommandées sont classées dans les pratiques de base suivantes fondées sur des données probantes : leadership, évaluation et identification, environnement, familles/aidants, enseignement, interactions, travail d'équipe, collaboration et formation, et transition. Ces domaines d'intervention ont été établis par la Division de la petite enfance (DIPEN) du Conseil pour les enfants exceptionnels (CEC) en 2014 et ont été sélectionnés par des experts techniques pour s'assurer qu'ils répondent aux domaines prioritaires liés au développement de la petite enfance ( ) et aux apprenants en situation de handicap. Enfin, ce Livre blanc rassemble les différentes recommandations pour les différentes catégories qui devraient être prises en compte par les bailleurs de fonds et les autres acteurs de l'éducation.

## 2. INTRODUCTION

### 2.1. Objectifs, publics et processus

L'objectif de ce document est de fournir un résumé des meilleures pratiques fondées sur des données probantes en matière d'ÉPS pour les apprenants en situation de handicap, y compris la manière dont l'USAID et d'autres donateurs et praticiens peuvent contribuer à la promotion d'une ÉPS inclusive du handicap dans les programmes existants et futurs. Ce livre blanc résume les principales conclusions de l'examen du paysage de l'ÉPS et des événements d'idéation internationaux et régionaux, et fournit des pratiques recommandées et des principes directeurs pour étendre cet important travail. Ce livre blanc fournit à l'USAID et à ses partenaires une meilleure compréhension de la façon dont l'ÉPS inclusive du handicap se manifeste dans des contextes divers, y compris les crises et les conflits. L'étude visait à

---

<sup>2</sup> Il est important de noter que la Fédération mondiale des sourds définit l'éducation inclusive pour les apprenants sourds comme des environnements où les apprenants peuvent apprendre grâce à une langue des signes locale et communiquer directement avec leurs pairs, leurs enseignants, les administrateurs et d'autres membres du personnel. Cette différence d'éducation pour les jeunes apprenants sourds doit être prise en compte tout au long de la réflexion.

<sup>3</sup> Un cadre de réalisation progressive, tel que celui décrit dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), permet de progresser vers l'inclusion depuis n'importe quel point d'entrée. La CDPH stipule : « Chaque État doit prendre des mesures pour réaliser progressivement les droits économiques, sociaux et culturels, en utilisant à cette fin le maximum de ressources disponibles. Cette obligation, communément appelée réalisation progressive, reconnaît qu'il faut souvent du temps pour réaliser pleinement nombre de ces droits, par exemple, lorsque des systèmes de sécurité sociale ou de soins de santé doivent être créés ou améliorés » (Nations Unies, 2007, p. 19).

comprendre les organisations qui travaillent dans cet espace : ce qu'elles font, quels sont leurs buts/objectifs, comment l'USAID peut collaborer avec ces organisations pour contribuer à ce travail à l'avenir, et comment l'USAID peut traduire/concrétiser ces idées avec les missions et les partenaires travaillant sur le terrain.

Chaque fois qu'elles sont disponibles, les meilleures pratiques sont mises en évidence dans les PRITI ; cependant, en raison du manque d'informations sur ce sujet dans les milieux à faibles ressources, les bonnes pratiques des milieux à revenu élevé ont souvent été incluses avec des recommandations d'adaptation pour les environnements à faibles ressources. Les informations et suggestions contenues dans ce document sont destinées à motiver et inspirer les parties prenantes de l'éducation pour concevoir, promouvoir et mettre en œuvre des programmes d'ÉPS inclusive du handicap. Cependant, il n'est pas prévu que toutes les actions suggérées soient traitées simultanément dans un projet ou un pays donné. Au lieu de cela, ces informations peuvent servir de document d'orientation pour faciliter la réalisation progressive de l'ÉPS inclusive à l'avenir.

Le public de ce livre blanc est principalement le personnel de l'éducation de l'USAID au siège et dans les missions. Ces recommandations peuvent également s'appliquer à d'autres donateurs, praticiens de l'éducation et gouvernements travaillant dans ce secteur, ainsi qu'aux praticiens de l'éducation qui conçoivent et mettent en œuvre des politiques et des programmes d'ÉPS. Ce livre blanc n'était pas explicitement destiné aux enseignants, aux défenseurs ou aux familles, car ces populations pourraient être mieux servies avec des ressources spécifiques à chaque pays.

Lors de l'élaboration de ce livre blanc, l'équipe de recherche a examiné plus de 130 documents académiques et non académiques et a incorporé les réponses à l'enquête de 80 participants de 38 PRITI (voir la section 3.3 pour plus d'informations sur les résultats de l'examen du paysage). Les participants à l'enquête provenaient de diverses organisations, y compris des organisations mondiales travaillant dans le développement international, des donateurs, des organisations de personnes handicapées (OPH) et des organisations locales. En outre, le livre blanc comprend des commentaires sur quatre événements d'idéation qui ont eu lieu en juillet 2022 : un événement mondial avec le personnel du siège basé aux États-Unis travaillant largement sur l'ÉPS et le développement inclusif du handicap et trois événements régionaux (tenus en Afrique, en Asie et Amérique latine). Cinquante-quatre personnes ont participé à ces événements d'idéation et signalé leurs difficultés, des pratiques prometteuses et des recommandations pour les programmes à venir. Un conseil consultatif composé de 12 membres (représentant sept pays et comprenant cinq membres d'organisations mondiales travaillant dans le domaine de l'ÉPS et de l'inclusion du handicap) a également soutenu l'élaboration du livre blanc.

## **2.2. Définir l'expression « apprenants en situation de handicap »**

Le handicap est un concept social qui repose non pas sur la déficience spécifique d'une personne, mais sur les obstacles comportementaux et environnementaux auxquels une personne est confrontée en raison de la déficience (Banque mondiale, 2021). Étant donné que le handicap est un concept social, la compréhension de qui a un handicap peut varier d'un pays à l'autre. La Convention relative aux droits des personnes handicapées définit le handicap comme un « concept évolutif ... [résultant] de l'interaction entre les personnes handicapées et des barrières comportementales et environnementales qui entravent leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres ». (Nations Unies, 2006). Pour ce livre blanc, les « apprenants en situation de handicap » incluent les apprenants ayant des handicaps sensoriels, physiques, de communication, d'attention, de comportement, de développement,

intellectuels et cognitifs. Il est également essentiel de reconnaître que de nombreux enfants ont des handicaps multiples ou des handicaps co-occurents, tels que des handicaps sensoriels et physiques ou des troubles du développement et de la communication. Ce livre blanc adopte une approche globale du handicap et inclut les personnes ayant des besoins d'assistance faibles ou importants.

### Retards de développement

De la naissance à l'âge de 7 ans, les enfants peuvent également connaître des retards de développement. Un retard de développement se produit lorsqu'un apprenant n'atteint pas des jalons en même temps que la majorité de ses pairs (Boggs et al., 2019). Bien que tous les enfants se développent différemment, les retards de développement indiquent souvent un retard d'au moins six mois dans les domaines de la croissance émotionnelle, cognitive, motrice ou physique, ou un retard important de la vision ou du langage. L'intervention à un âge précoce a plus de chances de réussir parce que l'enfant bénéficie d'un soutien lorsque le cerveau en développement est le plus capable de changer (Center on the Developing Child at Harvard University, 2008). De plus, les programmes d'intervention précoce pour les apprenants en situation de handicap ou ayant des retards de développement peuvent atténuer le besoin de services et de soutien dont ces apprenants peuvent avoir besoin dans les classes supérieures (Center on the Developing Child at Harvard University, 2008).

Les enfants peuvent être à risque de retards de développement pour plusieurs raisons, notamment la génétique, le retard de croissance, la mauvaise santé prénatale, les maladies infantiles répétées, les traumatismes et les handicaps (Yale School of Medicine, 2022). Les enfants des PRITI peuvent être exposés à un risque accru de retards de développement en raison d'une mauvaise santé et d'une mauvaise nutrition (Black et al., 2017). On estime que 200 millions d'enfants dans les PRITI n'atteignent pas leur potentiel développemental et cognitif en raison de la pauvreté chronique et de facteurs connexes (Grantham-McGregor et al., 2007). Une étude en Afrique sub-saharienne a révélé que le retard de croissance, l'insuffisance pondérale, la fréquence et la gravité des maladies infantiles, les mères qui ne fréquentent pas ou ne terminent pas l'école et la gravité (définie comme le nombre de fois qu'une femme a été enceinte) peuvent être utilisés pour identifier les enfants à haut risque de retard de développement (Abubakar et al., 2010).

### 2.3. Limites

Les chercheurs ont rencontré plusieurs limites lors de l'élaboration de ce livre blanc. Ces défis incluent :

- **Les données sur l'ÉPS inclusive du handicap sont limitées.** Il y a un manque général de données sur l'ÉPS inclusive du handicap. Ce manque de données est souvent reconnu dans la littérature, indiquant que le manque d'informations affecte négativement les preuves pour guider les décideurs politiques et les donateurs (Tomlinson et al., 2019).
- **Il y a un manque de recherche sur les meilleures pratiques fondées sur des données probantes en matière d'ÉPS dans les PRITI.** Des recherches insuffisantes ont été menées sur les apprenants en situation de handicap dans l'ÉPS. En conséquence, les bonnes pratiques et la base de données factuelles des pays à revenu élevé ont été adaptées aux contextes à faibles ressources.
- **Les programmes existants ne sont souvent pas évalués et leur portée est limitée.** Bien que les chercheurs aient obtenu des exemples positifs d'ÉPS inclusive du handicap à partir de l'examen de la littérature, des enquêtes et des événements d'idéation, les programmes n'ont pas communiqué les évaluations externes aux chercheurs. Il est donc difficile de mesurer le



succès et la durabilité de ces interventions. De même, les projets existants sont souvent des projets pilotes dont la portée et l'échelle sont limitées, ce qui rend difficile l'évaluation de la faisabilité de l'application de ces pratiques à l'échelle nationale.

- **Les ressources se concentrent souvent sur les défis et les obstacles, avec peu d'exemples de pratiques prometteuses.** La littérature, les réponses aux enquêtes et les événements d'idéation se concentrent sur les obstacles à l'inscription et à l'accès des apprenants en situation de handicap aux programmes d'EPE, et non sur le manque de services ou d'environnements et de pédagogie inclusifs une fois que les enfants en situation de handicap sont en ÉPS. Cela limite les pratiques prometteuses qui peuvent être communiquées dans le cadre de ce livre blanc.

## 2.4. Structure

Le livre blanc fournit un aperçu de l'importance de l'ÉPS pour les apprenants en situation de handicap et de la situation actuelle de l'ÉPS inclusive du handicap dans le monde. Il propose ensuite des principes transversaux qui devraient être appliqués à toutes les politiques et tous les programmes d'ÉPS inclusifs du handicap. Le document adapte également les pratiques recommandées des programmes d'ÉPS inclusifs dans les pays à revenu élevé ; ceux-ci sont détaillés dans la section 4 de ce livre, qui porte sur les politiques, le dépistage et l'identification, la formation des enseignants, l'instruction, l'engagement familial et la transition. Enfin, le document fournit des recommandations générales à l'USAID et des recommandations par les huit domaines de pratique, qui sont basées sur les pratiques recommandées par la Division pour la petite enfance du Conseil pour les enfants exceptionnels.

## 3. CONTEXTE

Comprendre l'importance de l'ÉPS pour les apprenants en situation de handicap et la situation actuelle de l'ÉPS inclusive du handicap fournit un contexte pour les pratiques inclusives recommandées par la suite. Cette section fournit cet aperçu et met en évidence les informations recueillies à partir de l'examen de la littérature et de l'enquête sur le paysage.

### 3.1. Importance de l'ÉPS pour les apprenants en situation de handicap

Tout enfant qui n'a pas de solides compétences de base lorsqu'il entre à la maternelle est plus susceptible d'avoir de mauvais résultats scolaires et sociaux dans les années ultérieures (Bierman et al., 2008). À l'inverse, la participation d'un enfant à l'ÉPS peut être bénéfique pour l'avenir de l'enfant et la situation financière actuelle de la famille. Les enfants qui fréquentent l'école maternelle gagnent plus de revenus tout au long de leur vie (USAID, 2021a). En outre, l'école maternelle peut améliorer la situation financière immédiate des enfants en permettant aux gardiens de rechercher un emploi (USAID, 2021a). L'analyse de Heckman (2011) sur l'EPE a montré que les enfants de familles défavorisées recevaient les avantages les plus substantiels de l'ÉPS, en particulier lorsque l'intervention commençait tôt dans un programme de haute qualité.

Les élèves handicapés et non handicapés bénéficient d'une éducation inclusive. Pour les élèves handicapés, l'EPE inclusive les aide à développer leurs compétences fondamentales et leur permet de mieux s'intégrer dans la société à l'âge adulte. Lorsque ces apprenants participent à l'ÉPS, les handicaps peuvent être identifiés plus tôt, ce qui conduit à un soutien et à un accès plus rapide aux ressources

nécessaires pour les enfants et leurs familles (Bambring et al., 1996 ; Vargas-Baron et al., 2009). De plus, la participation à l'ÉPS peut amplifier les effets positifs des programmes d'intervention précoce, en s'appuyant sur les compétences acquises à la maison ou dans le cadre de programmes d'intervention précoce (Fonds des Nations Unies pour l'enfance [UNICEF], 2019a). Enfin, les apprenants en situation de handicap dans des environnements inclusifs ont de meilleures compétences académiques que ceux dans des environnements ségrégués et sont plus susceptibles d'obtenir leur diplôme dans les temps (Abt Associates, 2016).

Bien que quelques études expérimentales randomisées examinent les avantages de l'éducation inclusive pour les enfants non handicapés, certaines recherches suggèrent qu'ils tirent des avantages positifs de l'apprentissage aux côtés de leurs pairs handicapés (Odom et al., 2012). Par exemple, la recherche indique que les apprenants non handicapés apprennent à être plus à l'aise et conscients de la diversité humaine, ont moins de préjugés et sont plus capables de développer des amitiés bienveillantes lorsqu'ils apprennent dans une classe inclusive (Abt Associates, 2016). De plus, certaines familles d'enfants non handicapés pensent que placer leurs enfants dans une classe inclusive peut les aider à apprendre l'acceptation et l'empathie (Siller et al., 2021). Pendant ce temps, certaines recherches suggèrent également que les enfants non handicapés réussissent bien à développer des amitiés dans des environnements inclusifs (Odom et al., 2006). En outre, les enfants non handicapés qui apprennent aux côtés de camarades de classe handicapés développent plus de connaissances et améliorent les attitudes positives à l'égard du handicap (Diamond & Huang, 2006).

### **3.2. Situation actuelle des apprenants en situation de handicap dans l'ÉPS**

On estime que 175 millions d'enfants de moins de 5 ans n'étaient pas inscrits à l'ÉPS avant le début de la pandémie de COVID-19 (Light for the World et Open Society Foundation, 2020). Cela ne tient pas compte de l'impact profond de la pandémie, en particulier la fermeture de nombreuses crèches et écoles maternelles, sur l'apprentissage de la petite enfance. L'UNICEF a estimé que, rien qu'en 2020, 40 millions d'enfants dans le monde, qui étaient inscrits à l'ÉPS, ont manqué des opportunités d'EPE à cause de ces fermetures (Gromada, 2020).

Même dans des circonstances non pandémiques, comprendre combien d'apprenants en situation de handicap sont inscrits à l'ÉPS est un défi en raison des problèmes associés à la collecte et à l'identification des données. Cela dit, les apprenants en situation de handicap ont généralement moins accès aux programmes d'EPE que leurs pairs non handicapés. Par exemple, seuls 62 % des programmes de DPEN et d'intervention auprès de la petite enfance (IPE) tentent même de cibler tous les enfants, y compris les jeunes apprenants en situation de handicap (Vargas-Baron et al., 2019). De nombreux programmes de développement de la petite enfance n'ont pas la capacité d'accueillir tous les jeunes apprenants qui s'inscrivent, ce qui entraîne des listes d'attente (Vargas-Baron et al., 2019).

Bien qu'un nombre croissant de pays élargissent l'accès à l'ÉPS, de nombreux pays ne disposent toujours pas des politiques nécessaires pour en promouvoir l'accès universel. Par exemple, l'UNESCO (2021a) a indiqué que seuls 51 des 184 pays étudiés ont rendu l'ÉPS obligatoire. Parmi ceux-ci, la plupart (29 pays) rendent l'ÉPS obligatoire pendant un an seulement. Treize pays rendent l'ÉPS obligatoire pendant deux ans, et neuf pays exigent trois ans de participation à l'ÉPS (UNESCO, 2021a).

Au-delà des défis posés par des politiques inadéquates, contradictoires ou mal mises en œuvre, d'autres obstacles à l'ÉPS inclusive comprennent un financement insuffisant, un manque de données nationales sur

le handicap infantile et la stigmatisation (Vargas-Baron et al., 2019). En outre, de nombreux pays manquent de programmes communautaires de sensibilisation et de dépistage du développement qui pourraient aider à identifier les enfants en situation de handicap (Vargas-Baron et al., 2019). De plus, de nombreux systèmes éducatifs manquent de matériel d'apprentissage adaptable et de formation des enseignants sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) qui pourraient aider à développer les aides pédagogiques adéquates (UNICEF, 2021). Enfin, de nombreux systèmes abordent encore le DPE et l'intervention précoce en utilisant un modèle médical au lieu d'un modèle social,<sup>4</sup> ce qui signifie que les apprenants en situation de handicap sont considérés comme des personnes qui ont besoin d'être guéries ou de paraître « normales » comme leurs pairs non handicapés.

### 3.3. Résumé de l'examen du paysage

Avant d'élaborer ce livre blanc, l'équipe de recherche a mené une analyse approfondie du paysage des programmes préscolaires inclusifs dans les PRITI. Des sondages ont été créés pour cet examen et envoyés à deux groupes : La mission nationale de World Vision et la mission de l'Alliance internationale des personnes handicapées (AIPH)/Réseau mondial d'action sur le handicap (RMAH). Les deux groupes ont ensuite communiqué l'enquête à leurs réseaux plus larges. Chaque enquête consistait en 24 questions conçues pour recueillir des informations sur les pratiques d'ÉPS inclusives du handicap, telles que les pratiques pédagogiques, la conception des programmes, la formation initiale pour le personnel préscolaire, les pratiques de dépistage/identification/orientation, l'intervention précoce et le suivi et l'évaluation. L'échantillon final de l'enquête comprenait 80 participants de 38 pays.

L'examen se concentre sur cinq questions d'évaluation, qui ont été élaborées en coordination avec l'USAID sur la base des principaux thèmes qui ont émergé de la littérature :

1. Comment l'ÉPS pour les enfants en situation de handicap est-elle définie, tant au sein de l'USAID qu'à l'échelle mondiale ?
2. Quels types d'évaluations (par exemple, évaluations pour identifier les apprenants potentiellement handicapés, évaluations des jalons du développement, évaluations de l'apprentissage, etc.) existent au niveau préscolaire pour les apprenants en situation de handicap, le cas échéant ?
3. Quel(s) modèle(s) de formation ont le mieux fonctionné pour offrir aux enseignants les ressources et le soutien dont ils ont besoin pour répondre au mieux aux besoins des apprenants du préscolaire en situation de handicap ? Quels modèles n'ont pas fonctionné ou n'ont pas suivi les normes internationales telles que décrites par la CDPH ou les communautés internationales de personnes handicapées ?
4. Quels modèles pédagogiques ont le mieux fonctionné pour améliorer l'enseignement en classe et les résultats de pré-alphabétisation chez les apprenants handicapés du préscolaire ?
5. Quels sont les défis ou obstacles qui empêchent les apprenants en situation de handicap du préscolaire d'accéder à l'ÉPS ou empêchent les modèles d'ÉPS d'être pleinement inclusifs ?

---

<sup>4</sup> Le modèle médical du handicap considère le handicap comme un problème qui doit être « résolu », tandis que le modèle social du handicap se concentre sur l'identification et la suppression des obstacles comportementaux, environnementaux et institutionnels qui empêchent l'inclusion des personnes en situation de handicap.

Les résultats de chacune de ces questions d'évaluation se trouvent ci-dessous.

1. **Comment l'ÉPS pour les enfants en situation de handicap est-elle définie, tant au sein de l'USAID qu'à l'échelle mondiale ?** Il n'y a pas beaucoup de littérature liée aux définitions spécifiques aux pays de l'ÉPS inclusive du handicap. Les participants à l'enquête ont été interrogés sur la définition de l'ÉPS pour les apprenants en situation de handicap dans leur pays, et beaucoup ont partagé ce qui se passait en réponse. En conséquence, il n'y avait pas de définition cohérente de l'ÉPS inclusive pour les apprenants en situation de handicap entre les pays, et parfois même au sein d'un même pays. Les participants ont également indiqué que la durée et le type d'ÉPS pour les apprenants en situation de handicap dépendent du type de handicap et du niveau de soutien nécessaire.
- 2a. **Quels types d'évaluations permettent d'identifier les apprenants potentiellement handicapés au niveau préscolaire, le cas échéant ?** Selon les participants à l'enquête, le dépistage auditif et visuel n'est pas mis en œuvre de manière systématique ni universelle dans les classes préscolaires des PRITI. En outre, de nombreux répondants à l'enquête ont indiqué que des services d'orientation existaient dans leur pays, mais que le pays ne disposait pas des ressources nécessaires pour soutenir tous ceux qui avaient besoin de services.
- 2b. **Quels types d'évaluation des jalons du développement et d'évaluation des apprentissages existent au niveau préscolaire pour les apprenants en situation de handicap, le cas échéant ?** En partie grâce au financement des donateurs, l'évaluation des étapes de développement, y compris les étapes liées à l'apprentissage au sein de l'ÉPS, est devenue plus courante. Cependant, cela est principalement mis en œuvre au niveau national pour les enquêtes démographiques ou d'autres recherches, plutôt qu'à des fins formatives au niveau de la classe.
3. **Quel(s) modèle(s) de formation ont le mieux fonctionné pour offrir aux enseignants les ressources et le soutien dont ils ont besoin pour répondre au mieux aux besoins des apprenants du préscolaire en situation de handicap ? Quels modèles n'ont pas fonctionné ou n'ont pas suivi les normes internationales telles que décrites par la CDPH ou les communautés internationales de personnes handicapées ?** Une grande partie de la littérature sur l'éducation inclusive se concentre sur les attitudes et les perspectives des enseignants, de nombreux enseignants déclarant qu'ils ne se sentaient pas équipés pour enseigner aux enfants en situation de handicap (Ojok & Wormnss, 2013 ; Oswald & Swart, 2011 ; Elder, 2015). La recherche cite le manque de formation comme raison courante de ce manque d'auto-efficacité (Fyssa et al., 2014 ; Hu, 2020). Cela était particulièrement vrai pour les enseignants d'apprenants sourds ou aveugles, qui craignaient de rencontrer des difficultés pour servir ces enfants, parce qu'ils ne connaissent pas la langue des signes locale ou le braille (Cosmas, 2021). La littérature informe encore moins sur le modèle de formation ou le programme qui fonctionne le mieux, en particulier pour les enseignants des apprenants du préscolaire en situation de handicap. Les participants à l'enquête ont indiqué qu'environ la moitié des enseignants de leur pays avaient reçu une formation continue et/ou initiale sur l'ÉPS inclusive du handicap. Cependant, les participants n'étaient pas clairs quant à l'échelle à laquelle cela se produisait (p. ex., projets qui se déroulent à l'échelle nationale et projets particuliers). Ils ont également noté que la plupart des formations continues étaient dispensées par des donateurs internationaux ou des organisations non gouvernementales (ONG) plutôt que par le gouvernement.

4. **Quels modèles pédagogiques ont le mieux fonctionné pour améliorer l'enseignement en classe et les résultats de pré-alphabétisation chez les apprenants handicapés du préscolaire ?** Idéalement, les systèmes d'ÉPS suivraient le cadre de Buysse et Peisner-Feinberg (2013) sur le DPEN. Ce cadre construit un système de soutien à paliers multiples (SSPM) et offre différents niveaux d'intervention en fonction des besoins. Adapté du cadre Buysse et Peisner-Feinberg, les niveaux comprennent la promotion (niveau 1), l'intervention (niveau 2) et l'individualisation (niveau 3) (voir la section 5.5 pour plus d'informations). L'examen du paysage a révélé des étapes initiales prometteuses vers la création des niveaux 1 et 2 de ce système. Au niveau 1, plus de la moitié des participants à l'enquête ont déclaré utiliser les principes de la CUA, y compris l'intégration de différents styles d'apprentissage. De plus, 64 % ont déclaré utiliser des stratégies pédagogiques basées sur le jeu. Au niveau 2, 42 % des participants à l'enquête ont déclaré utiliser l'enseignement en petits groupes, bien qu'il ne semble pas que cela soit actuellement utilisé pour fournir un soutien ciblé aux apprenants en situation de handicap. Au niveau 3, 49 % des participants à l'enquête ont déclaré utiliser des sièges préférentiels. Cependant, aucune intervention spécifique pour les apprenants en situation de handicap n'a été signalée.
5. **Quels sont les défis ou obstacles qui empêchent les apprenants handicapés du préscolaire d'accéder à l'ÉPS et/ou qui empêchent les modèles d'ÉPS d'être pleinement inclusifs ?** De nombreux obstacles à l'éducation inclusive des personnes en situation de handicap sont identifiées dans la littérature, notamment la pauvreté, la stigmatisation, la sécurité, les salles de classe ou les écoles physiquement inaccessibles et le manque d'accès aux classes d'enseignement général. La littérature a également révélé que la pandémie de COVID-19 est apparue comme un obstacle récent, car le temps supplémentaire passé hors de l'école a poussé les apprenants en situation de handicap à ne pas s'inscrire ou à prendre encore plus de retard. Les obstacles les plus courants identifiés par les participants se trouvent dans le tableau I.

TABLEAU I. OBSTACLES À L'INCLUSION IDENTIFIÉS PAR LES PARTICIPANTS À L'ENQUÊTE

OBSTACLES À L'INCLUSION	N	%
Accès physique	63	84
Coût	62	83
Stigmatisation familiale	62	83
Taille de la classe	61	81
Préparation des enseignants	60	80
Accès aux matériels	60	80
Absence de braille ou de langue des signes	57	76
Stigmatisation par les enseignants/les pairs	52	69
Langue d'enseignement (y compris la langue des signes) <sup>5</sup>	52	69
Préoccupations relatives à la sécurité	47	63
Transport	46	62
L'éducation n'est pas valorisée par les familles	42	56

<sup>5</sup> « Langue d'enseignement » désigne une langue d'enseignement différente de celle que l'enfant utilise et comprend.

Bien que de nombreux progrès restent à faire pour garantir que l'ÉPS inclue les apprenants en situation de handicap, l'examen du paysage a révélé de nombreuses pratiques prometteuses au niveau des pays, dont plusieurs ont été incluses tout au long de ce livre blanc. Néanmoins, des efforts supplémentaires peuvent être faits pour s'assurer que des soutiens éducatifs plus permanents et plus complets existent pour les apprenants du niveau préscolaire en situation de handicap et leurs familles, et que les enseignants des classes préscolaires reçoivent une formation plus poussée.

## 4. PRINCIPES DE L'ÉPS INCLUSIVE DU HANDICAP

L'USAID cite l'équité et l'inclusion comme l'un de ses six principes de programmation de l'éducation (USAID, 2020). Ce livre blanc développe le principe d'équité et d'inclusion et fournit des principes supplémentaires qui doivent être pris en compte lors de la mise en œuvre de tous les programmes d'ÉPS. Ces principes ont été discutés et convenus lors des événements d'idéation mondiaux et régionaux et doivent être appliqués au niveau régional, de l'école et de la classe. En outre, ces principes devraient également être appliqués à tous les niveaux d'intervention. Les principes sont :

- **Valoriser le droit à l'éducation pour chaque enfant, quel que soit le type de handicap ou le niveau de besoins de soutien.** L'ÉPS devrait être disponible pour tous les enfants, car tous les enfants bénéficient de compétences linguistiques, d'alphabétisation, de mathématiques et sociales précoces. Le paysage de l'ÉPS a révélé que l'ÉPS n'est actuellement pas disponible pour la plupart des apprenants en situation de handicap. Lorsqu'elle est disponible, les politiques stipulent souvent que l'inscription à l'ÉPS est réservée aux apprenants ayant des handicaps perçus comme « légers ou modérés ». Plus de 30 ans de recherche dans des milieux à revenu élevé ont montré que les programmes d'ÉPS inclusifs du handicap profitent à la fois aux apprenants en situation de handicap et à leurs pairs non handicapés (Barton & Smith, 2015). Les apprenants en situation de handicap ont des gains significatifs en termes d'acceptation par les pairs, d'amis et de développement cognitif lorsqu'ils sont éduqués dans des environnements ÉPS inclusifs (Odom et al., 2011).
- **Assurer la sécurité, la dignité et le respect.** Tous les enfants doivent être éduqués dans un environnement sûr où ils sont respectés et traités avec dignité. Les apprenants en situation de handicap sont plus susceptibles que leurs pairs non handicapés d'être victimes d'abus et de négligence. L'Organisation mondiale de la santé (OMS) estime que les apprenants en situation de handicap sont, en général, 4,3 fois plus susceptibles de subir une forme de maltraitance, 3,7 fois plus susceptibles de subir des violences physiques, 4,3 fois plus susceptibles de subir des violences psychologiques et 4,6 fois plus susceptibles de subir des abus sexuels (Jones et al., 2012). De plus, les apprenants en situation de handicap sont souvent victimes de négligence à l'école et à la maison, ce qui entraîne des blessures, une mauvaise estime de soi et une augmentation des comportements nuisibles (Fudge Shormans et Sobsey, 2017). Il est primordial que les politiques et les programmes d'ÉPSI garantissent que les apprenants en situation de handicap jouissent de la dignité et soient respectés dans les contextes préscolaires formels et informels.
- **Promouvoir l'égalité des sexes et l'inclusion sociale.** Souvent, plusieurs facteurs de marginalisation peuvent entraver l'accès à l'ÉPS. Outre le handicap, des facteurs tels que le sexe, l'origine ethnique, la race, la langue, le statut socio-économique et la situation géographique

peuvent tous constituer des obstacles à l'éducation. Par exemple, le gouvernement du Népal a collecté des données ventilées par handicap, sexe et situation géographique. Ces données montrent que les filles en situation de handicap des zones rurales ont nettement moins accès à l'éducation de base que les filles handicapées des zones urbaines (UNICEF, 2021). Le Rapport mondial de suivi de l'UNESCO (2020) suggère cependant que les acteurs de l'éducation ne devraient pas considérer la diversité comme un problème mais comme une opportunité pour que les systèmes éducatifs répondent aux besoins de tous les apprenants. L'orientation de l'UNICEF (2014) est que de bons programmes préscolaires respectent toutes les formes de diversité. Il est également essentiel de tenir compte de la culture, de la situation financière et de la langue de la famille, ainsi que de la manière dont les croyances et les stigmates peuvent influencer l'implication et l'acceptation d'un enfant en situation de handicap par la communauté (Hanson et Espinosa, 2017). Dans les cas où la stigmatisation peut empêcher les parties prenantes d'accepter et de soutenir les enfants en situation de handicap, un soutien et une éducation supplémentaires peuvent être bénéfiques. Par exemple, là où ces croyances négatives sur la capacité des enfants en situation de handicap sont présentes, des activités de sensibilisation supplémentaires peuvent être utiles pour la communauté ainsi qu'une formation sur le genre et l'inclusion sociale pour tous les enseignants et le personnel d'ÉPS.

- **Adopter une approche basée sur les forces pour les interventions et le soutien.** Une approche basée sur les forces se concentre sur les forces et les capacités des enfants plutôt que sur les problèmes ou les préoccupations. Cette approche est vitale pour tous les enfants, mais en particulier pour les enfants en situation de handicap, car les praticiens de l'éducation mettent souvent l'accent sur les déficits et les limites de l'apprenant plutôt que sur ses capacités et ses centres d'intérêt (Elder et al., 2018 ; Thomas et al., 2001). Une pratique basée sur les forces consiste à regarder un enfant de manière holistique au lieu de se concentrer sur les diagnostics et les étiquettes. Les approches basées sur les déficits peuvent renforcer la stigmatisation et avoir un impact négatif sur les partenariats école-famille (Connor et al., 2008 ; Keyes et Owens-Johnson, 2003). À l'inverse, les élèves qui ont participé à des ÉPS basées sur les forces plutôt qu'à des programmes basés sur les besoins ou les déficits ont présenté des comportements plus positifs, un meilleur engagement et un meilleur apprentissage (Raab et al., 2009). Ainsi, tous les programmes d'ÉPS devraient se concentrer sur des programmes centrés sur l'enfant qui renforcent les forces et les capacités. Au niveau des systèmes, les acteurs de l'éducation doivent être formés à l'approche basée sur les forces, tout plan d'enseignement individualisé (PEI) doit promouvoir les capacités et les forces, et les matériels et les ressources doivent utiliser un langage autonomisant et basé sur les forces lorsqu'ils font référence aux personnes en situation de handicap.
- **Adopter une approche intégrée.** Il est crucial de créer des programmes d'ÉPS avec une approche holistique et multisectorielle. Cela implique de reconnaître que les besoins de chaque apprenant vont au-delà de l'éducation et peuvent inclure la santé, la nutrition et le bien-être général (UNESCO, 2020). Les programmes préscolaires devraient avoir des plans en place pour répondre aux besoins des apprenants au-delà de leurs besoins en matière d'éducation. Les programmes de dépistage devraient également fonctionner dans tous les secteurs, en partenariat avec le ministère de la Santé et le système médical de la communauté (le cas échéant). Cette approche multisectorielle devrait également être mise en œuvre au niveau politique et est particulièrement importante dans les pays où le ministère de l'Éducation ne supervise pas l'ÉPS (UNESCO, 2020).

- **Engager les OPH dans tous les aspects de l'ÉPS inclusive.** La programmation de l'ÉPS devrait également impliquer activement les OPH en tant que conseillers pour la programmation, qui est également un élément central de la CDPH. L'article 4 de la CDPH sur les principes généraux exige que les OPH<sup>6</sup> et les représentants des personnes handicapées soient une partie active et intégrale de toutes les politiques et programmes liés au handicap (Nations Unies, 2006). L'engagement des OPH dans l'ÉPS peut avoir plusieurs avantages : mettre les familles en contact avec les ressources communautaires ; éduquer les systèmes scolaires, les familles et les aidants sur les droits à l'éducation des apprenants en situation de handicap ; aider les représentants des OPH à servir de mentors pour les jeunes enfants en situation de handicap ; et mettre les familles en contact avec d'autres familles d'apprenants en situation de handicap qui peuvent fournir un soutien et des conseils supplémentaires.

## 5. PRATIQUES INCLUSIVES FONDÉES SUR DES PREUVES

L'inclusion au niveau préscolaire adopte une approche multifacette. La Division pour la petite enfance du Conseil pour les enfants exceptionnels (2014) a élaboré une série de pratiques recommandées pour l'ÉPS inclusive aux États-Unis. Ces recommandations ont été élaborées dans le cadre d'un vaste processus de consultation et sont fondées sur des pratiques basées sur des données probantes. Bien que celles-ci aient été développées dans un pays à revenu élevé, elles s'appliquent à tous les programmes d'ÉPS et ont donc été choisies comme cadre pour présenter les meilleures pratiques recommandées. Ces pratiques de base fondées sur des données probantes pour une ÉPS inclusive comprennent :

- Leadership
- Évaluation et identification
- Environnement
- Familles/aidants
- Instruction
- Interactions
- Travail d'équipe/collaboration
- Transition

Ces recommandations servent de cadre aux différents aspects de la programmation internationale de l'ÉPS. La section suivante fournit plus d'informations sur ces pratiques recommandées et sur la manière dont elles pourraient être appliquées au contexte des PRITI.

### 5.1. Leadership

Pour que l'inclusion se manifeste plus tard, les programmes d'éducation de la petite enfance doivent établir une base pour l'inclusion en veillant à ce que les apprenants en situation de handicap puissent participer équitablement aux programmes et services de l'ÉPS. Pour soutenir cela, les politiques doivent tenir compte de la nécessité pour l'ÉPS d'inclure une législation anti-discrimination et des politiques axées sur la diversité (UNESCO, 2021a). Les entités gouvernementales et les décideurs politiques sont

---

<sup>6</sup> Les OPH sont définies comme des organisations dans lesquelles les personnes en situation de handicap assurent le leadership et constituent la majorité (51 % ou plus) du personnel, du conseil d'administration et des bénévoles.



essentiels à l'élaboration de politiques et de programmes qui fournissent et étendent l'ÉPS. Ces groupes clés d'individus doivent être éduqués sur le handicap et doivent soutenir le fait que tous les ÉPS incluent les enfants en situation de handicap. Ces personnes peuvent donner le ton à l'inclusion et veiller à ce que les décisions soient prises en partenariat avec les OPH, les praticiens et les familles/aidants. Les programmes d'ÉPS devraient impliquer ce groupe critique et renforcer leurs capacités selon les besoins.

Bien que 185 pays aient ratifié la CDPH<sup>7</sup> (Nations Unies, 2022) avec les objectifs de développement durable qui répondent au besoin d'ÉPS inclusive, de nombreux pays n'ont pas encore adopté de politiques exigeant une ÉPS inclusive. Une enquête de l'UNICEF en 2019 sur l'EPE et l'IPE inclusives a révélé que seulement un tiers environ des pays d'Asie du Sud, d'Amérique du Nord, d'Europe, d'Asie centrale, d'Amérique latine et des Caraïbes ont des réglementations sur l'ÉPS inclusive du handicap, les pays de l'Afrique sub-saharienne, de l'Asie de l'Est et du Pacifique ayant encore moins de législations sur ce sujet (UNICEF, 2019b).

Un examen plus approfondi des politiques inclusives et/ou d'ÉPS et de leur mise en œuvre dresse un tableau plus complexe. L'UNICEF (2021), par exemple, a constaté que la plupart des pays d'Asie du Sud ont des lois protégeant les droits des enfants en situation de handicap à apprendre dans les écoles d'enseignement général. Malgré ces lois, de nombreux apprenants en situation de handicap sont séparés de leurs pairs non handicapés ou sont dans des salles de classe ordinaires sans aucune disposition en place pour rendre l'apprentissage accessible (UNICEF, 2021). L'UNICEF (2021) a également signalé que certains pays ont des politiques qui se contredisent directement, certaines promouvant l'éducation inclusive et d'autres dans le même pays approuvant des systèmes séparés. L'UNICEF (2021) a en outre noté que les programmes destinés aux populations marginalisées adoptent souvent une approche cloisonnée, ce qui signifie qu'un programme peut se concentrer sur les filles et un autre programme sur les apprenants en situation de handicap. L'approche en silo des communautés en situation de marginalisation peut ne pas résoudre certains obstacles intersectionnels qui excluent les filles en situation de handicap de l'éducation (UNICEF, 2021).

Plusieurs documents de recherche et d'orientation fournissent des suggestions sur différents éléments qui devraient faire partie des politiques d'ÉPS inclusive. Ces suggestions incluent :

- **Garantir le droit à l'éducation pour tous les apprenants en situation de handicap.** Les politiques doivent explicitement imposer le droit de tous les apprenants, quel que soit le type de handicap ou le niveau de soutien nécessaire, à participer à l'ÉPS sur un pied d'égalité. Ces politiques devraient être accompagnées de budgets dédiés à la mise en œuvre à long terme de ces politiques (Light for the World et Open Society Foundation, 2020).
- **Traiter les sept autres pratiques recommandées.** Les politiques doivent traiter de l'évaluation, de l'environnement, des familles/aidants, de l'instruction, des interactions, du travail d'équipe/de la collaboration/de la formation et de la transition.
- **Promouvoir la collaboration avec d'autres ministères.** Des politiques d'ÉPS inclusive devraient être élaborées en collaboration avec les ministères de la Santé, de la Protection sociale, des Finances et autres selon les besoins (UNESCO, 2021 b).

---

<sup>7</sup> C'est en mai 2022.

- **Intégrer la collecte de données.** Les politiques devraient promouvoir la collecte d'informations sur d'autres facteurs de marginalisation (sexe, origine ethnique, langue, etc.) des apprenants en situation de handicap dans les contextes d'ÉPS afin de soutenir les futures décisions politiques et budgétaires (UNICEF, 2021).
- **Déterminer dans quelle mesure l'ÉPS inclusive continuera en période de catastrophe naturelle, de crise ou de pandémie.** Les crises et les conflits exacerbent les facteurs qui conduisent à l'exclusion des apprenants en situation de handicap à tous les niveaux d'éducation (Fund, 2020). La perturbation des systèmes éducatifs affecte non seulement négativement les apprenants en situation de handicap, mais exerce également plus de pression sur les familles et les aidants d'apprenants en situation de handicap (Neece et al., 2020).

Outre les décideurs politiques, les superviseurs régionaux et de district, les administrateurs et les chefs d'établissement bénéficient d'une éducation et d'une sensibilisation à l'importance de l'ÉPS inclusive. Un leadership de soutien à tous les niveaux peut être transformateur pour les apprenants en situation de handicap qui accèdent et passent à des programmes inclusifs de qualité (Frankel et al., 2017).

## 5.2. Évaluation et identification

L'évaluation a lieu chaque fois que les enseignants ou le personnel de l'école recueillent des informations pour prendre des décisions éclairées en matière d'éducation (DEC, 2014). Les programmes d'ÉPS doivent inclure un élément d'évaluation pour suivre les progrès des élèves afin de fournir aux apprenants un enseignement plus intensif selon les besoins. Dans le cadre de l'évaluation, les praticiens doivent travailler en équipe avec les familles et les aidants pour comprendre les points forts des enfants, leurs préférences, leurs centres d'intérêts et les aménagements dont ils ont besoin (Hayes et al., 2018).

Les deux types de dépistage les plus courants dans les programmes préscolaires sont les dépistages du développement et le dépistage et l'identification de handicaps spécifiques (tels que l'ouïe et la vision). Pour les deux types de dépistage, il est important d'avoir un plan clair de ce qui se passera avant, pendant et après le dépistage. Il est également essentiel de déterminer l'objectif du dépistage avant de mettre en œuvre le dépistage, qui est décrit plus en détail ci-dessous.

## Dépistage pour inclure, pas exclure

Quel que soit le type de dépistage effectué, il est important d'identifier l'objectif du dépistage et d'établir un plan pour ce qui se passera après le dépistage. Après le dépistage au regard des jalons, un plan doit prévoir de fournir aux aidants les résultats et les activités qu'ils peuvent mettre en œuvre pour soutenir leurs enfants à la maison. Sur la base des résultats, les enseignants doivent également planifier la fréquence à laquelle ils souhaitent mettre en œuvre le dépistage et tout soutien qu'ils fourniront aux apprenants en classe.

Après le dépistage du handicap, les apprenants doivent être référés à des professionnels de la santé pour un diagnostic officiel et ensuite recevoir tous les services nécessaires. Par conséquent, avant le début du dépistage, les praticiens de l'éducation doivent cartographier les références. De plus, les enseignants devraient être formés avant le début du dépistage afin de mieux pouvoir répondre aux besoins de ces apprenants en classe. Si la cartographie ou la formation ne peut pas avoir lieu avant le début du dépistage, les programmes devront peut-être reconsidérer le dépistage (OMS et UNICEF, 2012). Les praticiens doivent également s'assurer que le dépistage est un processus éthique. Dans ce cadre, les praticiens doivent garantir que le dépistage sera effectué pour inclure plutôt que pour exclure les apprenants. De plus, le dépistage devrait être utilisé pour s'assurer que les apprenants reçoivent tous les aménagements et soutiens nécessaires pour réussir en classe. Il ne doit pas être utilisé comme outil principal pour déterminer le placement d'un apprenant (Hayes et al., 2018). (Voir l'encadré « Importance d'un environnement riche en langue des signes ».)

### 5.2.1. Dépistages des retards de développement

Le dépistage des retards de développement est une évaluation qui examine les jalons du développement dans différentes catégories (par exemple, socio-émotionnel, communication, motricité globale) et si un enfant peut atteindre ces jalons. Les dépistages sont effectués sur une base continue et tout retard constaté entraîne un examen diagnostique plus approfondi (Moodie et al., 2014). Les praticiens doivent choisir un outil basé sur la recherche qui convient au contexte et qui fournira des résultats précis. L'outil choisi doit être :

- **Adapté au contexte local.** Il est essentiel de veiller à ce que les outils soient adaptés au contexte local car les jalons du développement peuvent varier selon les cultures (Moodie et al., 2014).
- **Approprié au contexte.** En plus de s'assurer que l'outil a été adapté au contexte local, l'outil peut également devoir être adapté au contexte spécifique. Par exemple, certaines évaluations d'étapes de développement axées sur l'enfant exigent beaucoup de personnel et des matériels volumineux. Si ces outils doivent être utilisés de manière continue dans une école avec de grandes classes, les praticiens peuvent envisager un outil modifié ou différent qui prendrait moins de temps et nécessiterait moins de matériels.

## Pratiques prometteuses en matière de dépistage développemental

Ce qui suit présente les pratiques prometteuses en matière de dépistage développemental que les chercheurs ont découvertes grâce à l'examen du paysage :

- **Malawi** : Des chercheurs aux États-Unis ont développé l'outil d'évaluation du développement pour le Malawi, qui est une évaluation directe de l'enfant destinée à être utilisée avec des enfants âgés de 0 à 6 ans. Il est actuellement principalement utilisé dans les études de recherche ainsi que dans les évaluations d'impact ; Sightsavers l'a utilisé pour mesurer l'impact de sa programmation DPE au Malawi.
- **Myanmar** : De nombreux programmes d'éducation de la petite enfance mesurent les étapes du développement des enfants. L'enseignant de la classe enregistre ces jalons pour chaque enfant tous les trimestres. Les enseignants travaillent ensuite avec les enfants sur les domaines qui doivent être améliorés, communiquent les évaluations des enfants aux parents et proposent des activités à faire à la maison.
- **Zambie** : À l'aide de l'outil de dépistage précoce (ODP), le dépistage est effectué au niveau de l'école lorsqu'un enfant s'inscrit pour la première fois à l'école. Les personnes chez qui on soupçonne un handicap sont dirigées vers des centres d'évaluation pour des tests supplémentaires.

### 5.2.2. Dépistage des handicaps spécifiques

Ce type de dépistage, comme le dépistage auditif et visuel, se concentre sur des handicaps particuliers. Ces dépistages peuvent être utiles pour s'assurer que tout enfant potentiellement handicapé est identifié et référé à des professionnels de la santé pour un examen diagnostique plus approfondi. Les programmes doivent choisir un outil basé sur la recherche qui fournira des résultats précis. L'outil choisi doit être :

- **Utilisé de la manière prévue.** Les praticiens devraient reconsidérer l'utilisation d'un outil de recensement pour obtenir des résultats de dépistage individuels, car cela peut entraîner des données inexactes.
- **Validé.** Tout outil utilisé doit avoir été validé pour le contexte local, le groupe d'âge ou le type de handicap faisant l'objet du dépistage (Vargas-Baron et al., 2019).

Plusieurs documents de recherche et d'orientation fournissent des suggestions sur les différents éléments qui devraient faire partie d'un programme de dépistage et d'identification. Ces suggestions incluent :

- **L'obtention du consentement/refus de l'aidant.** Il est essentiel d'informer les familles ou les aidants d'un dépistage prévu en milieu scolaire et de leur droit de refuser le dépistage pour leurs enfants. Si le dépistage est universel, les aidants n'ont pas besoin de donner leur consentement mais doivent être pleinement informés par écrit, en personne verbalement, ou par d'autres moyens (texte, lettre d'information, etc.) et avoir la possibilité de refuser le dépistage.
- **Le respect de la confidentialité.** Pour tout dépistage du handicap, le dépistage doit avoir lieu dans un cadre individuel (par exemple, pas en groupe) et dans un endroit calme. Toutes les données recueillies lors de ces dépistages doivent être conservées dans un endroit sûr.
- **L'utilisation des résultats pour fournir des aménagements et du soutien.** Les résultats des jalons du développement ou du dépistage du handicap doivent être utilisés pour fournir des aménagements et un soutien. Si un enseignant a recours à l'enseignement en petits groupes pour fournir un soutien supplémentaire aux apprenants en difficulté, cela pourrait être une excellente

occasion de fournir un soutien supplémentaire aux enfants qui ont été identifiés comme rencontrant des difficultés dans des domaines de développement spécifiques. Pour les dépistages auditifs et visuels, les enfants doivent être mis en relation avec les références cartographiées par les praticiens, qui doivent inclure l'apprentissage de la langue des signes locale, l'enseignement du braille, la communication améliorée et alternative (CAA), etc., avant que le dépistage ne soit effectué. Pour les deux types de dépistage, les résultats et les prochaines étapes/actions recommandées (par exemple, les activités sur lesquelles les familles peuvent travailler à la maison) doivent être communiqués aux aidants.

Dans le cadre de l'examen du paysage, les chercheurs ont trouvé plusieurs pratiques prometteuses en matière d'évaluation, qui sont décrites dans l'encadré ci-dessous. Cependant, ce ne sont pas encore des pratiques standard dans la plupart des classes préscolaires.

### Pratiques prometteuses en matière de dépistage et d'identification

Ce qui suit présente les pratiques prometteuses en matière de dépistage que les chercheurs ont découvertes grâce à l'examen du paysage.

- **Arménie** : Le gouvernement offre des services d'orientation gratuits deux fois par an dans les centres publics des zones urbaines.
- **Inde** : Sara Shiksha Abhiyaan (un programme d'éducation de base financé par le gouvernement) organise des camps de dépistage pour identifier les enfants ayant des handicaps potentiels, notamment auditifs et visuels.
- **États-Unis** : Le diagramme de vision le plus couramment utilisé aux États-Unis avec des enfants du préscolaire est le diagramme Lea. Ce tableau est recommandé en raison de son utilisation de formes plutôt que de lettres, ce qui permet aux apprenants de réaliser l'évaluation même s'ils ne connaissent pas encore toutes les lettres de l'alphabet.

### 5.3. Environnement

Les environnements d'ÉPS doivent être accessibles, adaptés aux enfants et sûrs pour garantir la pleine participation des élèves aux expériences d'apprentissage. Cela comprend les systèmes d'accès à l'eau, à l'assainissement et à l'hygiène (WASH). Les écoles doivent également suivre les meilleures pratiques liées à WASH, qui exigent que les installations soient d'une taille adéquate pour les jeunes enfants et d'autres fonctions nécessaires pour réduire les incidences de la violence sexiste (par exemple, des salles de bains bien éclairées à proximité du bâtiment principal de l'école) (UNESCO, 2020). Les écoles devraient également avoir des rampes, de larges portes et suffisamment d'espace pour se déplacer librement avec des obstacles limités, en particulier pour ceux qui utilisent des fauteuils roulants ou qui rencontrent des difficultés à voir (UNESCO, 2020). Il peut être nécessaire de réorganiser les bureaux et le mobilier pour permettre l'accès aux fauteuils roulants ou à des voies dégagées pour les apprenants aveugles ou malvoyants (Franke et al., 2017). Des aménagements environnementaux planifiés sont également nécessaires pour faciliter l'apprentissage. Par exemple, les enseignants peuvent placer et organiser stratégiquement le matériel dans toute la classe pour créer des opportunités pour les apprenants de communiquer et d'acquérir des compétences en communication ; cela pourrait signifier présenter les matériaux souhaités là où l'apprenant peut les voir mais pas les atteindre afin qu'il apprenne aux demandes (Denton, 2020).

Les écoles doivent penser à l'accessibilité au-delà des seules infrastructures physiques en fournissant également des dispositifs d'assistance, du matériel d'enseignement et d'apprentissage inclusif (MEA) et des environnements adaptés aux enfants. L'accès à des appareils fonctionnels peut accroître la participation en classe des enfants en situation de handicap. Même avec la présence d'appareils fonctionnels, cependant, les enseignants doivent continuer à accompagner les élèves pour s'assurer qu'ils ont un apprentissage et des interactions équitables avec leurs pairs. (UNESCO, 2020). Les appareils d'aide à l'éducation peuvent inclure de gros caractères, des loupes, des appareils de CAA, des ardoises, de grandes calculatrices ou des claviers, des systèmes de modulation de fréquence (FM) pour amplifier l'enseignement de l'enseignant, le braille, etc.

Le matériel auquel les jeunes apprenants ont accès dans leur ÉPS peut avoir une incidence importante sur leur réussite scolaire. Les MEA doivent être adaptés aux besoins de développement et aux antécédents des apprenants (Réseau inter-agences pour l'éducation dans les situations d'urgence [RIEU], 2010). Cela signifie utiliser un contenu adapté à l'âge des jeunes apprenants, s'appuyer sur leurs connaissances antérieures ou leurs expériences personnelles et, idéalement, enseigner dans une langue que les apprenants utilisent et comprennent. Pour optimiser l'enseignement à l'aide d'un cadre CUA pour les apprenants avec et sans handicap, les MEA doivent être à la fois sélectionnés et présentés dans plusieurs formats (Rose et al., 2014). En termes de sélection, cela pourrait inclure des livres d'histoires à faible coût, des adaptations audio ou vidéo de contenus pédagogiques et l'utilisation d'objets concrets et de matériel de manipulation. Dans la mesure du possible, des jouets, des puzzles et des jeux devraient également être mis à la disposition des enfants dans un environnement ÉPS (Frankel et al., 2017). Ceux-ci doivent être mis à disposition sous différentes formes, formats et tailles afin qu'ils puissent être utilisés par des apprenants ayant différents types de handicaps.

En termes de présentation, cela peut impliquer que les jeunes apprenants lisent un livre d'images par deux et en petits groupes, se promènent dans la classe pour identifier les images affichées sur les murs ou pratiquent l'identification de formes à l'aide de plantes locales et d'objets. Il s'agit d'un élément essentiel de la CUA, qui est décrit plus en détail à la section 5.5.1. La clé est de diversifier les options permettant aux jeunes apprenants d'interagir avec de nouveaux contenus. Enfin, les MEA doivent être représentatifs et inclusifs de populations diverses et marginalisées (Research Triangle Institute [RTI] International, 2015). Par exemple, la moitié de tous les personnages des histoires et des images doivent être des femmes et au moins 15 % doivent être des personnes en situation de handicap. Cela aide à promouvoir l'équité et la représentation en modélisant diverses perspectives et expériences vécues.

Le passage à l'apprentissage à distance en raison de la pandémie de COVID-19 et d'autres interruptions scolaires a encore marginalisé les apprenants en situation de handicap. Lorsque l'éducation est dispensée à distance ou de manière mixte, l'inclusion est essentielle pour atteindre les personnes en situation de vulnérabilité (UNESCO, 2021b). Les stratégies de CUA peuvent également aider les jeunes apprenants avec et sans handicap à apprendre à distance. Par exemple, la programmation télévisée peut intégrer des fonctionnalités d'accessibilité telles que la langue des signes, et les programmes de radio peuvent utiliser des chansons et des jeux de rôle dramatiques pour mettre en scène des concepts clés. Les familles peuvent également être encouragées à utiliser des objets ménagers pour que les enfants s'exercent à compter, à identifier les couleurs ou à reconnaître les formes (Banque mondiale, 2020). De plus, lorsqu'un programme produit des documents à emporter tels que des livres d'histoires ou des devoirs, il doit envisager d'inclure des fonctionnalités d'accessibilité telles qu'une grande taille de police de caractère ou des adaptations en braille.

## Importance d'un environnement riche en langue des signes

Les enfants qui manquent l'occasion d'apprendre une langue, qu'elle soit parlée ou signée, au cours de leurs cinq premières années de vie risquent de n'apprendre aucune langue du tout (Hanel-Faulhaber, 2017 ; Laurent Clerc National Deaf Education Center, 2017 ; Napoli et al., 2015). Même un retard dans l'apprentissage de la langue maternelle de l'enfant de la naissance à 1 an peut entraver de façon permanente le traitement du langage pour le reste de sa vie (Laurent Clerc National Deaf Education Center, 2017). Les langues parlées sont, au mieux, un moyen peu fiable pour les enfants sourds ou malentendants d'apprendre leur première langue. Bien que certains réussissent à apprendre une langue parlée d'abord, d'autres y arrivent mal, même avec un implant cochléaire et d'autres supports (Humphries, et al., 2012). Les experts en acquisition linguistique conseillent systématiquement aux enfants sourds ou malentendants d'être exposés à des signeurs qui maîtrisent couramment la langue des signes de leur pays, le plus tôt possible dans la vie (Malloy, 2003 ; Baker, 2011 ; Napoli et al., 2015). Lorsque les enfants sourds ou malentendants apprennent la langue des signes auprès de personnes qui la maîtrisent, ils sont plus aptes à apprendre la langue parlée ou écrite plus tard (Napoli et al., 2015). Les enfants immergés dans un environnement où l'on maîtrise la langue des signes sont également plus susceptibles d'être alphabétisés dans une langue écrite (Malloy, 2003) et de réussir scolairement à l'école (Baker, 2011).

Une étude en Zambie (Banda, 2021) a révélé que les enseignants pensaient que l'enseignement préscolaire jouait un rôle important dans la promotion des compétences en littératie des enfants sourds. Cependant, l'étude a également signalé que les apprenants sourds de Magwero, dans le district oriental de la Zambie, avaient peu de modèles qui parlaient couramment à l'école ou à la maison parce que les enseignants étaient mal formés. En conséquence, les enfants sourds avaient très peu d'interaction ou de communication, ce qui limitait leurs possibilités d'apprentissage du langage. L'auteur a recommandé de former davantage d'enseignants du préscolaire en éducation spécialisée, en particulier en langue des signes (Banda, 2021).

Les données de recherche au fil des décennies confirment l'importance cruciale de permettre aux jeunes enfants sourds d'accéder à un langage visuel - c'est-à-dire le langage des signes de leur pays - pour les préparer à l'alphabétisation à l'école primaire (Allen et al., 2014). Plus précisément, une exposition précoce à la langue des signes améliore la connaissance des lettres, l'adaptabilité sociale et l'attention visuelle soutenue, tout en permettant aux enfants d'atteindre les jalons cognitivo-comportementaux nécessaires à la réussite scolaire (Allen et al., 2014). Une exposition précoce à une langue des signes courante améliore également la conscience phonologique : Les langues des signes contiennent une structure phonologique visuelle et peuvent entraîner le cerveau dans les compétences phonologiques sous-jacentes nécessaires pour comprendre la base phonologique du langage écrit (Petitto et al., 2001 ; Brentari, 2011). Pendant ce temps, retarder l'accès à la langue des signes pour les jeunes enfants augmente le risque non seulement de privation de langage, mais aussi de retards cognitifs, de problèmes de santé mentale, d'une qualité de vie inférieure, de traumatismes plus importants et d'une littératie en santé limitée (Hall, 2017). Les cerveaux des adultes sourds ayant appris la langue des signes tardivement (à partir de 4 ans) montrent que ce retard de langage entraîne des changements permanents dans la façon dont ils traitent et comprennent le langage (Mayberry et al., 2011).

#### 5.4. Familles/aidants

Bien que l'engagement de la famille soit essentiel à tous les niveaux d'éducation, il est particulièrement critique dans la petite enfance. L'engagement de la famille était également l'une des recommandations les plus fréquentes lors des événements d'idéation organisés au cours de ce projet. Les praticiens doivent établir des relations de confiance avec les familles et être sensibles et réceptifs à la diversité culturelle, linguistique et socio-économique. En outre, les familles doivent être impliquées dans tous les aspects de l'éducation de leur enfant et recevoir des informations claires et impartiales pour prendre des décisions éclairées et fondées sur des preuves. L'UNESCO (2020) souligne que les familles sont souvent les mieux placées pour comprendre les besoins de leurs enfants ; ainsi, les enseignants qui impliquent les familles de leurs apprenants peuvent apprendre de leurs connaissances. Les jeunes enfants peuvent ne passer que 25 heures dans un programme préscolaire mais peuvent passer plus de 95 heures à la maison en une semaine (USAID, 2021b), il est donc essentiel que les familles et les aidants renforcent les compétences d'intervention à domicile (UNESCO, 2020).

Au niveau scolaire, certains experts notent que les familles elles-mêmes marginalisées peuvent vivre des défis qui les empêchent de s'impliquer activement dans l'école de leurs enfants (Page et al., 2007; Beauregard et al., 2014). Par exemple, certaines familles peuvent avoir plusieurs emplois et être moins disponibles pour assister aux événements scolaires, ou certains parents peuvent être analphabètes et incapables de soutenir l'apprentissage à la maison. L'UNESCO (2021a) déclare que les éducateurs de la petite enfance doivent être capables de travailler avec les familles, en particulier celles des communautés marginalisées. Même lorsque les services sont fournis dans le cadre préscolaire, les écoles devraient avoir des relations positives avec les familles, trouver des occasions de prendre des décisions significatives et trouver des moyens de soutenir les familles lorsqu'un besoin est lié au développement scolaire de leur enfant (McWilliam, 2010).

En plus d'impliquer les familles dans la formulation de politiques de haut niveau et la prise de décision au niveau gouvernemental ou scolaire, l'UNESCO (2020 ; 2021a) a également souligné l'importance d'engager et d'impliquer les familles et les aidants dans la mise en œuvre de programmes destinés à leurs enfants. Par exemple, l'UNESCO a noté (2020) que certains PRITI ont utilisé avec succès un apprentissage centré sur l'enfant et basé sur le jeu pour promouvoir l'inclusion. En Serbie, un nouveau programme appelé « Years of Ascent » a été lancé en 2018, qui comprend un engagement conjoint des enfants et des familles dans un apprentissage centré sur l'enfant et basé sur le jeu (UNICEF, 2019a).



Certaines interventions impliquant les familles peuvent cibler des apprenants ayant un handicap ou un besoin spécifique. Par exemple, une intervention à médiation parentale pour les apprenants sur le spectre de l'autisme en Inde et au Pakistan (PASS) utilise la rétroaction vidéo pour aborder les interactions famille-enfant (Rahman et al., 2016). Initialement utilisé dans les pays à revenu élevé, le PASS a amélioré significativement la communication, y compris l'initiation de la communication entre l'enfant et les familles ou les aidants (Rahman et al., 2016). De plus, un programme mis en œuvre par la Banque mondiale au Vietnam a créé des équipes de soutien aux familles, composées d'enseignants et d'adultes sourds, pour former les enfants sourds et leurs familles à la langue des signes (Groupe de la Banque mondiale, 2015).

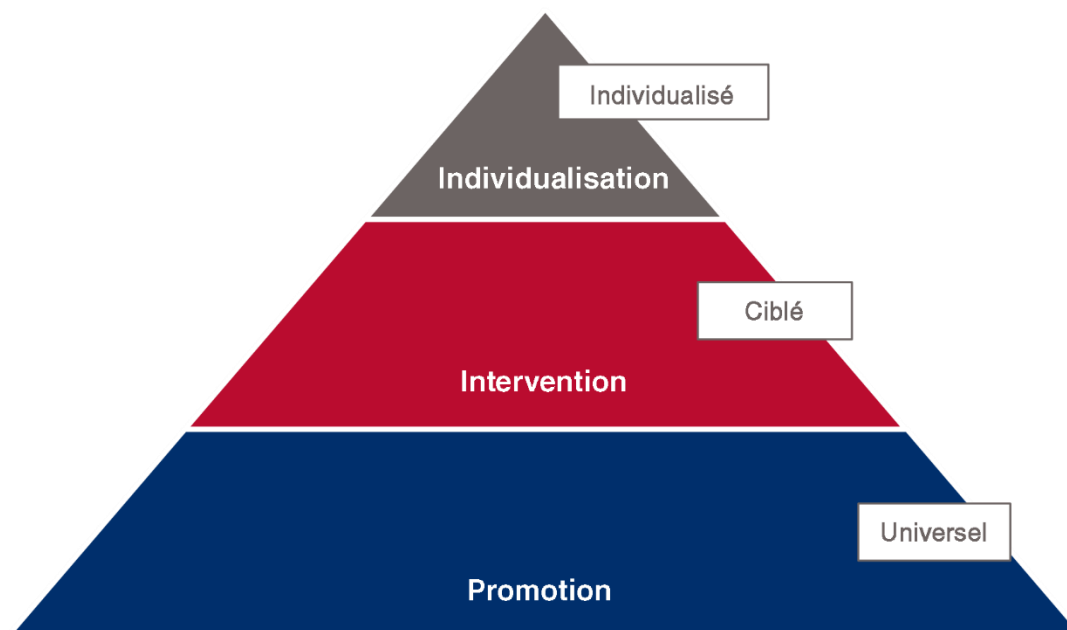


Des enfants colorient en Afghanistan. Crédit : Programme d'aide à la construction de l'Afghanistan par le développement d'entreprises (ABADE)/Sohrab Samanian

## 5.5. Instruction

L'enseignement devrait utiliser le SSPM pour fournir un enseignement inclusif à tous les apprentissages tout en reconnaissant que certains apprenants ont besoin d'un enseignement plus intensif et individualisé. Le SSPM utilise différents niveaux de soutien avec un enseignement supplémentaire, ajusté et plus intensif pour répondre aux besoins des divers apprenants (DEC, 2021). Ces niveaux sont adaptés du cadre de Buysse et Peisner-Feinberg (2013) et comprennent la promotion universelle de l'inclusion (niveau 1), l'intervention ciblée (niveau 2) et l'enseignement individualisé (niveau 3), qui sont mis en évidence dans la figure 1.

FIGURE 1. NIVEAUX DU SSPM DANS L'ÉPS



#### 5.5.1. Niveau I : Promotion de l'enseignement inclusif pour tous les apprenants

Tous les enfants, y compris ceux avec et sans handicap, devraient recevoir une instruction inclusive dans les programmes d'ÉPS. La CUA, en tant que base de l'apprentissage, permet la transition vers un système plus inclusif (UNICEF, 2021). La recherche montre que la CUA dans l'ÉPS est efficace pour tous les enfants car elle permet le choix de l'apprenant, l'auto-correction et des supports d'apprentissage accessibles (Lohmann et al., 2018). De nombreux donateurs soutiennent également la CUA en tant que technique d'enseignement inclusive. Par exemple, lors du Sommet mondial sur le handicap, l'administratrice de l'USAID, Samantha Power, s'est engagée à promouvoir la CUA dans tous les nouveaux programmes d'éducation (USAID, 2022).<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Pour plus d'informations sur la CUA, veuillez consulter la boîte à outils de la CUA de l'USAID : <https://www.edu-links.org/events/universal-design-learning-help-all-children-read-disabilities-toolkit-training>.

## Conception universelle de l'apprentissage

Basé à la fois sur les neurosciences et les sciences de l'apprentissage, la CUA part du principe qu'il existe une énorme variabilité dans la façon dont les enfants apprennent (Meyer et al., 2014). La CUA dans l'ÉPS peut créer un environnement plus enrichissant qui profite au développement de tous les apprenants et favorise l'inclusion des apprenants en situation de handicap (Horn et Banerjee, 2009). La CUA est également un élément central de [la note pratique de l'USAID sur l'ÉPS](#). L'USAID a déclaré : « Ces principes devraient également être intégrés à tous les niveaux du sous-secteur de l'enseignement préscolaire, y compris la préparation et la formation des enseignants, l'élaboration des programmes, la conception de l'environnement physique, le développement des matériels et l'instruction » (USAID, 2021b, pg. 2). Les trois principes de base de la CUA sont décrits ci-dessous.

- **Plusieurs moyens d'engagement.** Les apprenants peuvent être motivés à apprendre de différentes manières. Offrir des options ou des choix - dans la lecture d'histoires, des exercices ou des pratiques de groupe - est l'un des meilleurs moyens de motiver les apprenants. Augmenter la motivation des apprenants peuvent également aider à accroître leur concentration.
- **Plusieurs moyens de représentation.** Les apprenants apprennent différemment à des moments différents, ce qui signifie que les enseignants doivent présenter l'information de multiples façons. Certains apprenants apprennent mieux en entendant, d'autres en voyant, en écrivant ou en mimant des informations. L'enseignement devrait offrir une variété de façons d'apprendre de nouvelles informations et de faire correspondre les points forts des apprenants.
- **De multiples moyens d'action et d'expression.** Comme les apprenants apprennent différemment, les enseignants devraient essayer d'offrir diverses options et permettre aux apprenants de choisir comment ils préfèrent montrer leurs connaissances dans un domaine particulier.

En plus de la CUA en tant que pédagogie, l'enseignement de l'ÉPS doit être basé sur le jeu et inclure un enseignement de pré-alphabétisation et de pré-numératie. UK Aid a mené une analyse documentaire sur les meilleures pratiques en matière de pré-alphabétisation et de pré-calcul qui s'appliquent aux apprenants en situation de handicap et qui comprend :

- **Cibler le langage expressif.** L'examen a révélé que le langage expressif était une condition préalable essentielle pour de nombreuses compétences en littératie et en mathématiques, y compris la conscience phonologique, la compréhension de la lecture et le raisonnement mathématique. Par conséquent, cette compétence, qu'elle soit en langage parlé, signé ou tactile, devrait être ciblée dans les classes préscolaires (Nag et al., 2014).
- **Se focaliser sur la sensibilisation à la lecture papier.** L'étude a révélé un lien entre la sensibilisation à l'imprimé et la réussite ultérieure en littératie. Par conséquent, il est crucial de veiller à ce que le préscolaire comprenne l'exposition à des livres et à d'autres supports imprimés (Nag et al., 2014). Cela inclut également le braille.
- **Se focaliser sur les stratégies mathématiques plutôt que sur la mémorisation par cœur des mathématiques.** L'étude a révélé qu'on mettait trop peu l'accent sur les stratégies mathématiques (p. ex., les stratégies pour l'arithmétique) et trop sur la mémorisation des mathématiques par cœur (p. ex., l'identification des nombres). Il s'agit notamment de permettre aux apprenants de signaler les nombres du doigt et d'utiliser du matériel de manipulation au lieu de dépendre uniquement de réponses verbales.

## L'apprentissage par le jeu

Définir « l'apprentissage par le jeu » exige que les praticiens comprennent d'abord la signification de « jouer ». Le jeu est un concept amorphe : il semble simple à définir, mais ces définitions varient considérablement. En outre, il existe différents types de jeu, y compris le jeu libre (jeu volontaire dirigé par l'enfant) et le jeu guidé (jeu libre guidé par un adulte axé sur des résultats d'apprentissage) (Weisberg et al., 2016). Le jeu est particulièrement important pour les apprenants en situation de handicap, car il offre des opportunités d'engagement avec leurs pairs non handicapés. Le jeu guidé est particulièrement utile car les apprenants peuvent avoir besoin d'incitations et de modèles pour assurer une interaction et un engagement réussis (Movahedazarhouligh, 2018).

Les chercheurs et les théoriciens ont des idées partagées sur ce que « jouer » implique. L'UNICEF (2018) a résumé ces idées pour définir le jeu comme étant significatif, joyeux, activement engageant, itératif et socialement interactif. L'UNICEF (2018) a également souligné la nécessité pour les enfants de contrôler leur expérience de jeu, de prendre l'initiative et de faire des choix. Lorsque les enfants jouent, ils peuvent avoir l'occasion d'apprendre à partager avec d'autres enfants, d'acquérir de l'expérience avec des concepts abstraits de géométrie grâce à des blocs solides de différentes formes ou d'apprendre à exprimer leur imagination (UNICEF, 2018). L'apprentissage par le jeu favorise le développement social et émotionnel, les compétences en résolution de problèmes, la pensée critique et la créativité, et développe les compétences linguistiques et autres (LEGO & UNICEF, 2018).

Les enseignants et les autres adultes ont un rôle fondamental à jouer pour permettre l'apprentissage par le jeu en fournissant du matériel qui suscitera la curiosité et des interactions spontanées. Ils peuvent également soutenir l'apprentissage basé sur le jeu en suivant l'exemple de l'enfant dans le jeu de simulation (UNICEF, 2018). Le niveau préscolaire est un contexte utile pour que les enfants apprennent par le jeu et mettent en pratique les compétences de base et peut augmenter la probabilité que les enfants en situation de handicap apprennent dans un environnement inclusif (Buysse et al., 1996). Le jeu au préscolaire a également été associé à l'amélioration des compétences linguistiques des apprenants en situation de handicap (Barton, 2015) et à la diminution des comportements négatifs (Machalick et al., 2009).

### 5.5.2. Niveau 2 : Intervention pour les apprenants ayant un retard de développement

Offrir des services le plus tôt possible, alors que le cerveau est encore en développement, peut accroître la capacité des enfants à acquérir de nouvelles compétences et, par conséquent, améliorer leur réussite à l'école et dans la vie (National Early Childhood Technical Assistance Center, 2011). Savoir quels apprenants peuvent connaître des retards de développement et leur fournir un soutien supplémentaire ciblé est idéal, mais le dépistage peut être difficile pour de nombreux PRITI qui manquent d'outils normés et de pratiques et protocoles d'identification (Hayes et al., 2018). Les enfants identifiés comme ayant un retard de développement peuvent bénéficier d'un enseignement explicite en petits groupes et de stratégies d'apprentissage intégrées par le jeu (Buysse et Peisner-Feinberg, 2013). Les stratégies pour l'instruction de niveau 2 comprennent :

- **Interventions explicites en petits groupes.** Les apprenants qui continuent à éprouver des difficultés au fil du temps par rapport à leurs pairs bénéficient souvent d'un enseignement en petits groupes (Shapiro, 2014). Pour cette intervention, tous les apprenants peuvent être placés en petits groupes en fonction de leurs forces et de leurs besoins d'apprentissage. Par exemple, un enseignant peut regrouper des apprenants qui rencontrent des difficultés similaires. Pendant l'enseignement en petits groupes, les apprenants de la classe qui réussissent mieux en pré-alphabétisation (ou pré-mathématiques) peuvent utiliser ce temps pour travailler sur des tâches plus complexes. Les

petits groupes sont idéalement composés de moins de six apprenants ; pour rendre cela possible, les écoles peuvent vouloir utiliser de manière stratégique des bénévoles de l'école, tels que des aidants et des membres de la communauté, pour permettre l'enseignement en petits groupes et soutenir les autres apprenants de la classe pendant les heures d'enseignement en petits groupes. Les enseignants peuvent également consacrer une partie de la leçon en petits groupes aux apprenants en difficulté et une partie de la leçon à la supervision d'autres groupes.

- **Stratégies d'apprentissage intégrées.** Les stratégies d'apprentissage intégrées favorisent l'engagement et l'apprentissage de l'enfant dans les activités quotidiennes, les routines et les transitions (McDonnell et al., 2006). Par exemple, lorsqu'un enfant fait rebondir une balle ou saute, l'instructeur peut compter combien de fois l'enfant fait rebondir la balle ou saute. L'apprentissage intégré peut être un outil efficace pour tous les apprenants du préscolaire et en particulier ceux en situation de handicap (Snyder et al., 2018 ; Noh et al., 2009). Les bonnes pratiques pour les stratégies d'apprentissage intégré peuvent inclure l'utilisation des « moments propices à l'apprentissage » en intervenant lorsqu'un apprenant est confus ou en train d'explorer, en intégrant l'apprentissage dans les activités et les jeux quotidiens et en aidant les apprenants à apprendre des matériels croissant en complexité. (Gasbarro, 2008). Lorsque les stratégies intégrées sont fréquentes, basées sur le contexte et suivent l'intérêt de l'enfant, elles sont plus susceptibles d'être efficaces (McBride et Schwartz, 2003).

### 5.5.3. Niveau 3 : Intervention individualisée pour les apprenants ayant des handicaps identifiés

Outre les soutiens fournis aux niveaux 1 et 2, les apprenants ayant des handicaps identifiés bénéficient d'une intervention précoce et individualisée. Cela peut inclure l'enseignement de la langue des signes pour les enfants sourds, ce qui réduit la privation linguistique (Humphries et al., 2012), et un soutien à la mobilité et à l'orientation pour les apprenants aveugles, ce qui augmente l'indépendance, la confiance et la sécurité. L'OMS avertit que « si les enfants ayant des retards de développement ou des handicaps et leurs familles ne bénéficient pas d'une intervention, d'un soutien et d'une protection précoces et appropriés, leurs difficultés peuvent s'aggraver, entraînant souvent des conséquences à vie, une pauvreté accrue et une profonde exclusion » (OMS et UNICEF, 2012).

L'intervention précoce n'est pas définie de manière cohérente dans le monde, mais est généralement considérée comme un service avant l'école primaire pour soutenir les enfants et les familles (Frankel et al., 2017). Une intervention précoce entraîne des avantages à court terme pour les apprenants en situation de handicap, et la recherche montre qu'il existe également des avantages à long terme, notamment de meilleurs résultats scolaires, des taux de criminalité plus faibles, une augmentation de l'emploi et des avantages pour la santé à long terme (Barnett et Ackerman, 2006). Une intervention précoce peut également renforcer la santé mentale des aidants lorsqu'elle est associée à un soutien, à une éducation et à la confiance dans la façon de soutenir leurs enfants à la maison (Scherer et al., 2019). En outre, lorsqu'une intervention précoce est fournie pendant les stades de développement d'un enfant ayant un handicap ou un retard de développement dans les premières années, les pays à revenu élevé ont constaté que les interventions génèrent un rendement pour la société allant de 1,80 \$ à 17,07 \$ pour chaque dollar dépensé (Karoly et al., 2005).

Souvent, les PRITI ont peu d'experts pour fournir des interventions, et plus souvent, les interventions qui existent ne sont disponibles qu'au sein des systèmes de santé. Cependant, un examen des études de cas dans les PRITI sur l'intervention précoce a montré des pratiques prometteuses ; l'écart dans la

satisfaction des services d'intervention précoce pour les enfants en situation de handicap a été comblé par des interventions de groupe communautaires facilitées par des travailleurs de la santé ou des pairs aidants formés et supervisés (Smythe et al., 2021).

### **Pratiques prometteuses dans les interventions pour les apprenants ayant des handicaps identifiés : Macédoine du Nord**

L'UNICEF a soutenu une plateforme en ligne dans le nord de la Macédoine pour aider les éducateurs et les familles à fournir des services d'intervention précoce. La plateforme, développée en coordination avec l'Association of Special Educators and Rehabilitators, fournit aux parents et aux aidants des informations sur les étapes clés du développement, la façon de reconnaître les premiers signes de retard de développement et de stimuler le développement de l'enfant par le jeu et des exercices. En outre, cette plateforme permet aux parents de soumettre des demandes en ligne d'évaluation auprès de l'Association des éducateurs spécialisés et des rééducateurs (UNICEF, 2020).

En classe, des initiatives supplémentaires peuvent également soutenir la participation des apprenants en situation de handicap : Ces suggestions incluent :

- **Élaborer de projets pédagogiques individualisés.** Lorsque les apprenants ont des PEI à un jeune âge, les enseignants peuvent mieux comprendre les points forts des apprenants et les adaptations nécessaires. Comme toutes les initiatives, les PEI doivent être élaborés en étroite coordination avec les familles et les aidants.
- **Établir des routines claires.** Les routines, en particulier celles pendant les transitions tout au long de la journée scolaire, créent de la prévisibilité et sont utiles pour les apprenants ayant des déficiences attentionnelles, émotionnelles, développementales et intellectuelles. Les routines, les activités et les jeux peuvent devoir être ajustés pour permettre à tous les enfants de participer. Par exemple, certains enfants peuvent avoir besoin d'activités de plein air ou d'activités physiques avant de pouvoir se concentrer en groupe (Frankel et al., 2017).
- **Utilisation d'emplois du temps visuels et de la communication alternative et améliorée.** Les emplois du temps visuels permettent aux enfants de comprendre le programme quotidien et de les préparer aux transitions. La CAA peut être utilisée pour la prise de décision, la régulation émotionnelle et la socialisation. Ce type de soutien est bénéfique non seulement pour les apprenants rencontrant des difficultés de communication, mais également pour les apprenants ayant une déficience intellectuelle ou développementale.
- **Former les apprenants à l'utilisation des technologies d'assistance.** Les technologies d'assistance peuvent être des outils précieux pour les enfants en situation de handicap depuis leurs premières années jusqu'à l'âge adulte. Celles-ci peuvent être de haute technologie, telles que des tablettes, ou de faible technologie, telles que des fidgets, et peuvent aider les enfants atteints d'autisme ou de troubles de l'attention à mieux se concentrer.

- **Encourager la participation à toutes les activités, mais en les adaptant au besoin.** Certaines attentes devront peut-être être légèrement ajustées pour permettre une participation équitable. Par exemple, les apprenants ayant des problèmes de planification motrice ou une mobilité physique limitée peuvent préférer déchirer du papier au lieu d'utiliser des ciseaux (Frankel et al., 2017).

### Instructions et matériels en braille

Souvent, avant l'éducation formelle, les jeunes enfants aveugles ont une exposition limitée au braille ou à d'autres supports écrits, tels que des panneaux, des livres d'histoires ou des magazines (Chen & Dote-Kwan, 2018). Ces enfants ont tendance à arriver à l'école maternelle sans les compétences de pré-alphabétisation que de nombreux camarades voyants ont développées. Certains exemples incluent la compréhension des parties de base d'un livre, telles que les numéros de page, les lettres et les images, ainsi que les compétences autour de l'acte de lecture (par exemple, lire de gauche à droite ou du haut d'une page vers le bas) (Kongkul, 2019). Cela place les enfants aveugles dans une position désavantageuse par rapport à leurs camarades de classe voyants.

Barlow-Brown et Connelly (2002) ont constaté que les enfants aveugles ou ayant une basse vision et qui arrivent à l'école maternelle avec une connaissance limitée ou nulle des lettres braille obtiennent des résultats significativement moins bons en matière de conscience phonologique, une importante compétence en littératie, que les enfants qui connaissent certaines lettres ou des mots entiers de braille. Pour promouvoir les compétences précoces en littératie chez les enfants aveugles ou malvoyants, Chen et Dote-Kwan (2018) recommandent de travailler dans trois domaines : un apport linguistique adapté au développement, des pratiques de lecture dialogiques et des opportunités d'apprentissage naturel de la littératie. Les compétences fondamentales comprennent l'entraînement sensorimoteur avec les paumes, les pouces et les doigts, la musculation des mains et des doigts et l'apprentissage de la détection des points braille (Lee et al., 2021). Un langage adapté au développement consiste à parler avec l'enfant de choses qu'il peut percevoir, comme les objets qu'il tient, les sons qu'il entend ou les actions qu'il accomplit. Les pratiques de lecture dialogiques consistent à guider la main d'un enfant le long du texte, surtout s'il y a du texte en braille, guider la main de l'enfant vers toutes les images tactiles, et inciter l'enfant à répéter des mots ou des actions exécutées dans l'histoire. Enfin, les possibilités d'apprentissage naturel de l'alphabétisation peuvent inclure la lecture à l'enfant aveugle pour favoriser un intérêt précoce pour la lecture, le travail avec l'enfant pour tourner les pages, étiqueter les objets dans la maison avec des symboles en braille ou tactiles, et la décoration des couvertures des livres pour les rendre intéressants.

Une fois qu'un enfant aveugle atteint une école correctement équipée, on lui enseigne généralement le braille de manière structurée, en commençant par un sous-ensemble de l'alphabet braille composé de lettres tactilement différentes (Barlow-Brown & Connelly, 2002). L'alphabétisation en braille devrait idéalement commencer au niveau préscolaire. Pendant de nombreuses années, la croyance populaire était de n'utiliser que du braille de taille standard dans l'enseignement, mais des recherches récentes de Barlow-Brown et al. (2019) ont fourni des preuves que les enfants peuvent apprendre le braille plus rapidement grâce à des représentations braille tactiles plus grandes, sans aucune difficulté ultérieure à transférer leurs connaissances en braille de taille standard. De plus, certains praticiens se sont demandé s'il était préférable d'enseigner l'alphabet à 26 lettres (braille de niveau 1) avant de passer à l'inclusion de contractions ou de représentations en braille de groupes de lettres, également appelées braille de niveau 2 (Emerson et al., 2009). Une étude d'Emerson et al. (2009) a constaté que les enfants qui ont été initiés aux contractions braille plus tôt dans leur développement en littératie avaient de meilleures performances en littératie au cours des années suivantes, en particulier en vocabulaire et en orthographe.

## 5.6. Interactions

L'ÉPS inclusive du handicap devrait permettre aux enfants en situation de handicap d'avoir des interactions significatives en classe avec les adultes et les pairs et de développer un comportement positif et l'apprentissage social et émotionnel (ASE). L'ÉPS offre la possibilité d'un engagement significatif des pairs et d'un enseignement explicite des compétences sociales (Marshall et al., 2011) facilité par les enseignants. Par exemple, un auteur a suggéré que les enseignants des programmes de la petite enfance peuvent encourager l'engagement positif des pairs en offrant des opportunités d'apprentissage qui encouragent une plus grande interaction des apprenants (Baldanza, 2013). Cependant, il n'existe pas beaucoup d'informations dans la littérature sur l'engagement des pairs et l'ASE pour les apprenants en situation de handicap dans les classes préscolaires. Les recherches menées dans les pays à revenu élevé ont révélé que les apprenants rencontrant des difficultés d'autorégulation ou ceux perçus comme ayant de graves handicaps ont besoin de plus de soutien de la part des enseignants que les apprenants non handicapés pour participer à des activités sociales (Kuutti et al., 2021). De plus, les apprenants qui rencontrent des difficultés à s'autoréguler peuvent bénéficier de jeux communs, mais les pairs excluent généralement ces enfants ; par conséquent, il peut être nécessaire de demander aux enseignants de créer des opportunités d'engagement entre pairs pour s'assurer que le jeu en commun se produise (Kuutti et al., 2021). Les apprenants qui ont des relations significatives avec leurs pairs sont plus susceptibles d'avoir une meilleure estime de soi (Bishop et Inderbitzen, 1995) et une attitude plus positive envers l'apprentissage et l'assiduité scolaire (Tomada et al., 2005).

Lorsque les enfants sourds ou malentendants n'ont pas d'interactions avec des pairs avec qui ils peuvent communiquer, ils peuvent se sentir rejetés et se retirer socialement (Wauters et Knoors, 2007). Cela renforce le concept selon lequel les apprenants sourds bénéficient d'un apprentissage dans des environnements riches en langue des signes où ils peuvent communiquer avec leurs pairs, y compris les enseignants et les pairs qui peuvent entendre et peuvent communiquer par la langue des signes.

### **Importance de l'inclusion sociale pour les apprenants ayant des déficiences intellectuelles et développementales, y compris l'autisme**

L'inclusion sociale est importante pour tous les apprenants en situation de handicap ; cependant, il est particulièrement important pour les apprenants ayant des déficiences intellectuelles et développementales d'avoir du soutien pour développer des compétences et des relations sociales à un âge précoce. Des recherches menées dans des pays à revenu élevé ont montré que l'ÉPS inclusive, par opposition à ségréguée, offre le meilleur environnement aux apprenants en situation de handicap pour développer leurs compétences sociales (Joseph et al., 2017). Le manque d'interaction significative et inclusive des enfants ayant des déficiences intellectuelles et développementales peut entraîner des répercussions à long terme de la diminution de l'emploi, de l'espérance de vie raccourcie et de la probabilité réduite de vivre de façon autonome à l'âge adulte (Strain et Schwartz, 2001).

Les apprenants autistes sont souvent classés à tort comme ne voulant pas avoir d'amitiés avec leurs pairs, car ils peuvent être confrontés à des obstacles initiaux pour établir des amitiés en raison de problèmes de communication et sociaux. Ces enfants ont besoin d'opportunités proactives et modérées de se faire des amis à un jeune âge par le biais d'incitations sociales, de modèles et de renforcements (Rossetti, 2014). Sans ces interventions systématiques, les apprenants autistes peuvent être exposés à un risque accru d'isolement social et manquer des occasions de développer des relations significatives avec leurs pairs (Hansen et al., 2014). Le coaching par les pairs sur l'inclusion, les emplois du temps visuels, les histoires sociales et les cartes de repères sociaux se sont tous avérés utiles pour faciliter l'engagement social des apprenants autistes (Hansen et al., 2014). De même, la recherche de 133 études dans 23 pays à revenu élevé différents a montré que les enfants atteints du syndrome de Down démontrent des compétences scolaires et sociales accrues lorsqu'ils sont placés dans des environnements d'ÉPS inclusifs (de Graaf et al., 2012).



Les soutiens au comportement positif sont également de plus en plus appliqués dans le cadre des classes précoces (Hammeter et al., 2016) car ils indiquent des comportements de remplacement positifs qui peuvent faciliter la réussite de tous les apprenants au cours des années suivantes (Dunlap et al., 2003). Des exemples de soutiens au comportement positif comprennent la communication par le biais d'une formulation positive, l'énoncé des comportements que l'enseignant souhaite voir en classe, la reconnaissance du moment où les apprenants adoptent les comportements souhaités plutôt que le fait de signaler uniquement les comportements négatifs, et l'établissement de jetons ou de renforçateurs d'activité pour les comportements positifs (PACER Center, 2014).

La recherche suggère que les programmes de soutien aux comportements positifs les plus efficaces qui interviennent dans les environnements naturels sont centrés sur la famille et impliquent un soutien familial et une éducation des familles (Fox et al., 2002 ; Bayat et al., 2010). Le développement de partenariats entre la famille et les professionnels concernés est essentiel au processus (Fox et al., 2002). De plus, certaines recherches suggèrent que les enseignants apprennent mieux les techniques de soutien au comportement positif en consultant en classe plutôt qu'en participant à une formation de groupe (Carter et al., 2011 ; Carter et Norman, 2010 ; Bayat et al., 2010).

Un comportement positif soutient l'enseignement et le renforcement des comportements souhaités et peut réduire les comportements indésirables (par exemple, exprimer la frustration verbalement ou par la CAA ou la langue des signes, au lieu de se frapper ou de frapper les autres) (Percy et al., 2017). Les soutiens au comportement positif ne doivent pas être utilisés pour suggérer que le fait d'avoir un handicap doit être guéri ou est intrinsèquement mauvais, ni être punitif de quelque manière que ce soit, ni utiliser des mesures qui restreindraient ou causeraient un traumatisme ou du stress à la personne en situation de handicap (Gardiner, 2017). Tous les enfants, mais surtout les apprenants en situation de handicap, devraient apprendre dès leur plus jeune âge à parler pour faire entendre leurs droits. Cela peut inclure l'établissement de limites personnelles et l'énoncé de préférences personnelles (Gardiner, 2017).

De plus, tous les enfants devraient être soutenus dans le développement des compétences ASE à un âge précoce. L'USAID définit les compétences sociales et émotionnelles comme « un large éventail de compétences cognitives, sociales et émotionnelles qui affectent la façon dont les enfants et les jeunes interagissent les uns avec les autres, résolvent des problèmes, prennent des décisions et se sentent eux-mêmes » (USAID, 2019, pg. 1). En plus des relations positives mentionnées ci-dessus, l'ASE inclut le travail et le jeu en groupe ; la capacité à penser et agir de façon indépendante ; la résolution des conflits ; la gestion des responsabilités ; l'identification, l'expression et la régulation des émotions ; et le fait de faire preuve de respect envers les autres (USAID, 2019). Cependant, les stratégies d'ASE peuvent devoir être adaptées pour soutenir l'inclusion des apprenants en situation de handicap. Par exemple, au lieu de parler d'émotions, la recherche dans les pays à revenu élevé a montré que les apprenants ayant des déficiences développementales et intellectuelles bénéficiaient de l'utilisation d'images ou de l'expression d'émotions à travers les couleurs (par exemple, aujourd'hui est un jour « rouge » ou « fou », hier était un jour « verte » ou « heureuse »). L'apprentissage basé sur le jeu est également un moyen efficace d'enseigner et de renforcer l'ASE (Barton, 2017).

## 5.7. Travail d'équipe, collaboration et formation

Une approche d'équipe soutient les programmes d'ÉPS inclusive et peut faciliter les progrès individuels de l'apprenant dans l'éducation. Ainsi, les éducateurs et les familles devraient travailler ensemble pour planifier les soutiens et les services. Le partenariat et la collaboration entre les familles, les éducateurs, les administrateurs et les autres professionnels « sont la pierre angulaire des services d'intervention précoce efficaces et de l'inclusion » (Bailey et al., 2006). Cela exige de la transparence, du respect, de l'engagement et de la confiance (Summers et al., 2005). Bien que l'équipe doive discuter des questions liées à l'identification, aux aménagements, aux services, etc., les décisions finales devraient être prises par la famille et, si possible, avec l'enfant en situation de handicap (Frankel et al., 2017).

L'engagement communautaire peut également réduire la stigmatisation sociale associée aux apprenants en situation de handicap et encourager les familles de ces apprenants à accéder aux programmes d'ÉPS. Éduquer les communautés et les familles d'enfants non handicapés sur les avantages des programmes inclusifs est également essentiel et peut faciliter des relations significatives entre les apprenants en situation de handicap et leurs pairs et potentiellement réduire le harcèlement scolaire. Certaines organisations internationales telles que l'UNESCO (2020) ont souligné l'importance d'une « consultation significative » avec les communautés et les familles dans la conception de politiques sur l'éducation inclusive. Parallèlement, de nombreuses politiques éducatives en Asie du Sud soulignent également la nécessité d'impliquer les familles, les aidants et les OPH lors de la planification et de la mise en œuvre de programmes liés au handicap (UNICEF, 2021).

Cependant, l'UNICEF (2021) note que seuls quelques pays ont traduit ces politiques en action. L'une de ces rares exceptions est l'Afghanistan, qui, sous le gouvernement précédent, disposait d'un groupe de travail sur le handicap qui a élaboré des lois inclusives ; les membres du groupe de travail comprenaient des familles, des aidants, des communautés scolaires, des OPH et d'autres organisations de soutien (UNICEF, 2021). Une autre exception est le Bangladesh, où le Comité national de coordination, le Groupe de travail interministériel sur les questions de handicap et d'autres mécanismes permettent la coordination entre le gouvernement et les acteurs de l'éducation (UNICEF, 2021). En fin de compte, l'engagement des familles et des aidants est essentiel pour conduire le mouvement vers l'inclusion (UNESCO, 2020).

Pour réaliser l'inclusion au niveau de la salle de classe, tous les prestataires d'éducation préscolaire et les enseignants doivent recevoir une formation sur la diversité, l'équité, l'inclusion et l'accessibilité. Selon l'USAID, « un corps enseignant qualifié et spécialisé est essentiel pour dispenser une éducation préscolaire de haute qualité » (USAID, 2021b, pg. 37). Cela comprend la formation de bénévoles ou de paraprofessionnels susceptibles de fournir des services d'ÉPS. Pour encourager l'inclusion, les acteurs de l'éducation peuvent envisager cette formation dans le cadre des critères de formation initiale et continue pour la certification des enseignants. Un exemple positif de formation des enseignants se trouve au Bangladesh : les directions des responsables de l'enseignement primaire, les agents de terrain et les enseignants ont reçu une formation en éducation inclusive et ont progressé dans l'intégration de l'éducation inclusive dans les programmes de formation initiale des enseignants (UNICEF, 2021).

## Pratiques prometteuses dans la formation des enseignants

Pratiques prometteuses dans la formation des enseignants à partir de l'analyse du paysage :

- Le **Malawi** propose un programme de formation continue dirigé par le Chancellor College, Sightsavers et des formateurs nationaux en DPE pour l'EPE communautaire axé sur l'inclusion des personnes en situation de handicap (Soni et al., 2020).
- **Trinité-et-Tobago** propose trois semaines de formation continue sur l'éducation inclusive du handicap : Une semaine est consacrée à l'histoire et à la philosophie de l'éducation inclusive, une semaine au dépistage par évaluation et une semaine aux stratégies inclusives que les enseignants peuvent utiliser dans les classes inclusives (Joseph, 2014).
- Le **Zimbabwe** propose une formation initiale des enseignants à temps plein et à temps partiel sur l'inclusion du handicap dans l'EPE, tant au niveau du diplôme que de la licence (Munjanganja et Macawira, 2015).

### 5.8. Transition

Selon les recommandations de la DIPEN, la « transition » fait référence aux « événements, activités et processus associés aux changements clés entre les environnements ou les programmes au cours des années de la petite enfance et aux pratiques qui soutiennent l'adaptation de l'enfant et de la famille au nouveau cadre » (Conseil pour les enfants exceptionnels, 2014, p. 16). Une transition bien coordonnée entre l'école maternelle et l'école primaire peut optimiser les effets de l'ÉPS (Stipek et al., 2017). Cependant, dans de nombreux PRITI, la transition entre l'ÉPS et l'enseignement primaire peut être disjointe en raison d'un système éducatif décentralisé, où souvent un ministère différent supervise l'ÉPS par rapport à l'enseignement primaire. Par exemple, au Malawi, l'ÉPS est dirigée par le ministère du Genre, de l'Enfance, du Handicap et de la Protection sociale, tandis que le ministère de l'Éducation supervise l'enseignement primaire (Sherif & Venter, 2021). Une étude menée par l'Institut RISE en 2019 a examiné les programmes de la petite enfance dans 121 pays et a constaté que seulement 37 % des programmes mettaient en œuvre une planification de la transition pour le passage de l'école maternelle à l'école primaire (Vargas-Baron et al., 2019).

La transition du domicile à l'ÉPS est également une étape critique. Pour de nombreux enfants, cette entrée est leur première expérience dans un environnement d'apprentissage ainsi que la première fois qu'ils passent beaucoup de temps loin de chez eux. Dans les pays à revenu élevé, la recherche a montré que de nombreuses familles sont nerveuses et mal à l'aise avec la transition vers un environnement ÉPS (Lovett & Haring, 2003). Pour ces raisons, les professionnels de l'ÉPS doivent travailler avec les familles pour leur apporter un soutien et communiquer avec elles sur les progrès de leur enfant.

En outre, il est essentiel de réfléchir à la manière de soutenir les apprenants en situation de handicap lors de leur transition de l'ÉPS à l'école primaire. Les plans de transition réussis doivent inclure les aspects suivants :

- **Aligner les programmes de l'ÉPS et de la 1re année de primaire.** Toute l'ÉPS doit être liée au programme primaire en fournissant des compétences d'apprentissage fondamentales, telles que la pré-alphabétisation et la numératie. Cet alignement du programme garantira que les apprenants sont en mesure de s'appuyer sur les connaissances qu'ils ont acquises au préscolaire plutôt que de commencer le système d'enseignement primaire en étant déjà en retard (Bailey et al., 2017).

- **Coordonner les enseignants de l'ÉPS et de la 1re année de primaire.** La communication et la coordination entre les enseignants de l'ÉPS et de la 1re année de primaire sont essentielles pour assurer une transition en douceur des apprenants vers les classes supérieures. Pour les apprenants en situation de handicap, cela est particulièrement important pour s'assurer que tous les aménagements et soutiens accordés à l'apprenant en préscolaire se poursuivent en primaire.
- **Engager les familles.** L'engagement des familles à soutenir une transition positive vers l'école primaire est associé à une meilleure satisfaction des enseignants, des familles et des apprenants et à de meilleurs résultats pour les enfants (Conseil pour les enfants exceptionnels, 2014). Cet engagement pourrait inclure une réunion conjointe avec la famille, l'enseignant de la maternelle et l'enseignant du primaire ainsi qu'une visite de la classe du primaire afin que la famille puisse se familiariser avec le nouvel environnement (Sands et Meadan, 2022).
- **Préparer l'apprenant.** Tous les enfants ont besoin de soutien lors de la préparation de la transition vers un nouveau cadre, et ce soutien est particulièrement utile pour les enfants en situation de handicap (Ehrlich et al., 2021). Les écoles primaires ont généralement des classes plus grandes et les enseignants ont des attentes et des styles d'enseignement différents, ce qui peut entraîner des changements dans le soutien apporté aux apprenants en situation de handicap (Daley et al., 2011). Visiter la salle de classe et rencontrer le nouvel enseignant quelques jours avant le début de l'école primaire peut donner à tous les apprenants, y compris ceux en situation de handicap, une chance de s'adapter au nouvel environnement.

## 6. RECOMMANDATIONS SPÉCIFIQUES

Ce livre blanc fournit diverses recommandations sur la manière dont l'ÉPS inclusive du handicap peuvent être réalisées dans les PRITI. Ces recommandations sont organisées autour des pratiques de base fondées sur des données probantes pour une ÉPS inclusive. Elles comprennent des pratiques prometteuses sur l'ÉPS inclusive du handicap, tirées de l'examen du paysage et des initiatives fondées sur des données probantes de pays à revenu élevé qui s'appliquent et peuvent être adaptées aux milieux à faibles ressources. Les points saillants des principales recommandations sont résumés ci-dessous dans le tableau 2.

TABLEAU 2. RÉSUMÉ DES PRINCIPALES RECOMMANDATIONS PAR PRATIQUE INCLUSIVE

PRATIQUE INCLUSIVE	RÉSUMÉ DES RECOMMANDATIONS PRINCIPALES
<b>Général</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Promouvoir l'inclusion du handicap</b> dans les appels d'offres, y compris l'exigence d'une approche inclusive dans le cadre des critères de sélection.</li> <li>✓ <b>Encourager le travail intersectoriel</b> qui ne porte pas seulement sur l'éducation, mais également sur les programmes de santé, en particulier en ce qui concerne le dépistage et l'identification.</li> <li>✓ <b>Construire la base de preuves</b> pour les PRITI en intégrant des axes de recherche dans la programmation lorsque cela est possible.</li> <li>✓ <b>Soutenir une approche à deux volets</b> de l'inclusion, qui exige que des programmes d'ÉPS plus larges traitent de l'inclusion des apprenants en situation de handicap tout en soutenant les activités ciblées sur le handicap.</li> <li>✓ <b>Inclure tous les apprenants en situation de handicap</b>, quel que soit le type de handicap ou les besoins de soutien perçus, au lieu de commencer par les apprenants ayant des handicaps «légers» perçus ou de se concentrer sur un seul type de handicap.</li> </ul>
<b>Leadership</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Soutenir le développement de politiques</b> qui promeuvent une éducation inclusive à tous les niveaux, y compris l'ÉPS. Les politiques doivent intégrer le besoin de collecte de données, inclure les autres pratiques recommandées et indiquer comment l'ÉPS peut devoir être adaptée pour faire face aux périodes de crise, aux catastrophes naturelles ou aux pandémies. Il est également important que les politiques soient accompagnées de plans stratégiques et de budgets pour passer de la politique à la pratique.</li> <li>✓ <b>Renforcer la capacité</b> des dirigeants nationaux, régionaux et locaux à soutenir la mise en œuvre d'une ÉPS inclusive du handicap.</li> <li>✓ <b>Promouvoir la collaboration entre les ministères</b>, y compris les ministères de la santé et les ministères de la protection sociale pour faciliter le soutien aux apprenants à différents niveaux.</li> <li>✓ <b>Former les dirigeants, le personnel et les enseignants</b> à la valeur d'une ÉPS inclusive du handicap et aux pratiques pédagogiques qui incluent la CUA.</li> </ul>
<b>Évaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Mettre en place des garanties</b> pour s'assurer que le dépistage et l'identification soutiennent l'inclusion et non l'exclusion.</li> <li>✓ <b>Utiliser des outils validés</b> adaptés au contexte local.</li> <li>✓ <b>Obtenir le consentement des familles</b> et faire participer les familles à tous les aspects de l'identification et de l'orientation.</li> <li>✓ <b>Garantir la confidentialité</b> en respectant les protocoles internationaux.</li> <li>✓ <b>Utiliser les résultats pour fournir des aménagements, des références et des soutiens</b>, et s'assurer que ces processus sont établis avant de procéder à tout dépistage.</li> </ul>

PRATIQUE INCLUSIVE	RÉSUMÉ DES RECOMMANDATIONS PRINCIPALES
<b>Environnement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>S'assurer que l'environnement est physiquement accessible, adapté aux enfants et sûr</b> et que les apprenants ne sont pas victimes d'abus ou de négligence. Ceci s'applique également aux stations WASH.</li> <li>✓ <b>Fournir des appareils fonctionnels</b> aux apprenants qui pourraient en avoir besoin comme aménagements.</li> <li>✓ <b>Promouvoir des matériels d'enseignement et d'apprentissage inclusifs</b> qui suivent les principes de la CUA et promeuvent la diversité et l'équité en représentant les apprenants en situation de handicap et d'autres groupes marginalisés dans des images et des histoires.</li> <li>✓ <b>S'assurer que des plateformes ou des matériels inclusifs d'apprentissage à distance ou mixte</b> sont accessibles et respectent les principes de la CUA.</li> <li>✓ <b>Promouvoir des environnements riches en langue des signes</b> pour les apprenants sourds afin qu'ils puissent apprendre de locuteurs maîtrisant la langue des signes et interagir avec leurs pairs et les adultes dans les environnements préscolaires.</li> </ul>
<b>Familles/aidants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Faire participer les familles/aidants</b> à tous les aspects de l'éducation de leurs enfants.</li> <li>✓ <b>Inclure les familles/aidants dans les activités d'intervention précoce</b> pour soutenir ces interventions à domicile et dans la communauté.</li> <li>✓ <b>Éduquer les familles sur l'ÉPS inclusive</b> afin qu'elles puissent parler pour leurs enfants.</li> </ul>
<b>Instruction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Utiliser un système de soutien à paliers multiples</b> dans lequel les apprenants reçoivent un enseignement intensifié en fonction de leurs besoins.</li> <li>✓ <b>Promouvoir le recours à la CUA dans les environnements d'ÉPS</b> pour tous les enfants, y compris l'enseignement basé sur le jeu, les compétences émergentes en littératie et en mathématiques, et l'enseignement du langage expressif.</li> <li>✓ <b>Proposer des interventions explicites en petits groupes et intégrer des stratégies d'apprentissage</b> dans les activités quotidiennes.</li> <li>✓ <b>Proposer une intervention précoce aux apprenants ayant des handicaps identifiés</b>, y compris des compétences en littératie pré-braille, un enseignement en langue des signes et d'autres interventions qui soutiennent le développement et l'apprentissage de tous les enfants.</li> </ul>
<b>Interactions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Proposer des interactions sociales significatives</b> entre les apprenants avec et sans handicap, en modélisant et en facilitant les interactions.</li> <li>✓ <b>Promouvoir les soutiens aux comportements positifs</b> dans la classe pour renforcer les comportements, la communication et les actions positifs souhaités.</li> <li>✓ <b>Intégrer l'instruction ASE</b> pendant les périodes d'instruction formelles et informelles.</li> <li>✓ <b>Aider les apprenants à défendre eux-mêmes</b> leurs besoins, leurs points forts et les aménagements dont ils ont besoin.</li> </ul>

PRATIQUE INCLUSIVE	RÉSUMÉ DES RECOMMANDATIONS PRINCIPALES
<b>Travail d'équipe, collaboration et formation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Promouvoir les partenariats entre les éducateurs en ÉPS et les familles/aidants</b> dans tous les aspects de l'éducation, y compris l'identification, la sélection des hébergements et des services, et les soutiens.</li> <li>✓ <b>Engager les OPH dans les politiques et programmes</b> liés à l'ÉPS inclusive du handicap.</li> <li>✓ <b>Rechercher des opportunités pour impliquer les communautés</b> et éduquer les familles/aidants d'apprenants non handicapés sur les avantages de l'ÉPS inclusive du handicap.</li> <li>✓ <b>Former le personnel et les enseignants à l'ÉPS inclusive du handicap</b> et aux autres pratiques recommandées.</li> </ul>
<b>Transition</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Préparer la transition de l'ÉPS à l'école primaire</b> grâce à l'alignement des programmes et à la coordination entre les enseignants.</li> <li>✓ <b>Engager les familles dans les transitions de l'ÉPS</b>, y compris en engageant les enseignants et le personnel des écoles primaires avant l'inscription pour faciliter un environnement de collaboration continue.</li> <li>✓ <b>Préparer les apprenants en situation de handicap</b> à la transition de l'ÉPS vers l'école primaire, notamment en les aidant à se familiariser avec le nouvel environnement et les nouvelles attentes.</li> </ul>

## 7. RÉFÉRENCES

- Abt Associates. (2016). A summary of the evidence on inclusive education. [https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A\\_Summary\\_of\\_the\\_evidence\\_on\\_inclusive\\_education.pdf](https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf).
- Abubakar, A., Holding, P., Van de Vijver, F. J., Newton, C. et Van Baar, A. (2010). Children at risk for developmental delay can be recognised by stunting, being underweight, ill health, little maternal schooling or high gravidity (Les enfants à risque de retard de développement peuvent être reconnus par un retard de croissance, une insuffisance pondérale, une mauvaise santé, une faible scolarisation de la mère ou une gravidité élevée) *J Child Psychol Psychiatry*, 51 (6), 652-9. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02193.x>.
- Allen, T. E., Letteri, A., Choi, S. H. et Dang, D. (2014). Early visual language exposure and emergent literacy in preschool deaf children (Exposition précoce au langage visuel et alphabétisation émergente chez les enfants sourds d'âge préscolaire) *American Annals of the Deaf*, 159(4), 346-358. <https://www.jstor.org/stable/26234975>.
- Bailey, D. B., Bruder, M. B., Hebbeler, K., Carta, J., Defosset, M., Greenwood, C. et Barton, L. (2006). Recommended outcomes for families of young children with disabilities (Résultats recommandés pour les familles de jeunes enfants en situation de handicap) *Journal of Early Intervention*, 28(4), 227-251. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1232459>.
- Bailey, D., Duncan, G. J., Odgers, C. L. et Yu, W. (2017). Persistence and fadeout in the impacts of child and adolescent interventions (Persistance et disparition des impacts des interventions auprès des enfants et des adolescents) *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(1), 7-39. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1232459>.
- Baker, S. (2011). Visual Language and Visual Learning January 2011 Research Brief: Advantages of Early Visual Language (Langage visuel et apprentissage visuel Mémoire de recherche de janvier 2011 : avantages du langage visuel précoce) K.Harmon, éd. <https://deafchildren.org/wp-content/uploads/2014/05/ASDC-Article-VL2-Advantages-of-Early-Visual-Language.pdf>.
- Baldanza, M. T. (2013). Teacher-child interactions and children's peer engagement in pre-kindergarten (Interactions enseignant-enfant et engagement des pairs des enfants en prématernelle) Thèse de doctorat, UCLA. [https://escholarship.org/uc/item/6h96c10r#article\\_main](https://escholarship.org/uc/item/6h96c10r#article_main).
- Banda, J. (2021). Factors affecting literacy skills development among hearing impairments: A case at Magwero School for the Deaf in Chipata District of Eastern Province (Facteurs influant sur le développement des compétences en littératie dans la déficience auditive : un cas à l'école Magwero pour les sourds dans le district de Chipata de la province de l'Est) Thèse, Université de Zambie. <http://dspace.unza.zm/handle/123456789/7427>.
- Barlow-Brown, F. et Connelly, V. (2002). The role of letter knowledge and phonological awareness in young Braille readers (Le rôle de la connaissance des lettres et de la conscience phonologique chez les jeunes brailleurs) *Journal of Research in Reading*, 25(3), 259-270. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9817.00174>.



- Barlow-Brown, F., Barker, C. et Harris, M. (2019). Effets de taille et des modalités dans l'apprentissage du braille : Implications for the blind child from pre-reading sighted children (Implications pour l'enfant aveugle de la pré-lecture des enfants voyants) *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 165-176. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12229>.
- Barnett, W. S. et Ackerman, D. J. (2006). Costs, benefits, and long-term effects of early care and education programs: Recommendations and cautions for community developers. (Coûts, avantages et effets à long terme des programmes de soins et d'éducation précoces : recommandations et mises en garde pour les développeurs de communauté.) *Community Development*, 37(2), 86-100. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15575330609490209>.
- Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities (Enseignement du jeu de simulation généralisé et des comportements connexes aux jeunes enfants en situation de handicap) *Exceptional Children*, 81(4), 489-506. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0014402914563694>.
- Barton, E. E. (2017). Critical issues and promising practices for teaching play to young children with disabilities (Enjeux critiques et pratiques prometteuses pour enseigner le jeu aux jeunes enfants en situation de handicap) Dans B. Reichow et al. (éd.) *Handbook of Early Childhood Special Education* (pp. 267-286). Springer.
- Barton, E. E. et Smith, B. J. (2015). *Preschool inclusion: A toolkit for school districts. (Inclusion préscolaire : une boîte à outils pour les districts scolaires.)* Paul Brookes Publishing.
- Bayat, M., Mindes, G. et Covitt, S. (2010). What does RTI (response to intervention) look like in preschool? (À quoi ressemble la RTI [réponse à l'intervention] au préscolaire ? *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 493-500. <https://doi.org/10.1007/S10643-010-0372-6>.
- Beauregard, F., Petrakos, H. et Dupont, A. (2014). Family-school partnership: Practices of immigrant parents in Quebec, Canada. (Partenariat famille-école : pratiques des parents immigrants au Québec, Canada.) *The School Community Journal*, 24(1), 177-210. <https://psycnet.apa.org/record/2014-24637-009>.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E. et Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. (Promouvoir la préparation scolaire et socio-émotionnelle : le programme Head Start REDI) *Child Development*, 79(6), 1802-1817. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>.
- Bishop, J. et Inderbitzen, H. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. (Acceptation par les pairs et amitié : une enquête sur leur relation à l'estime de soi) *Journal of Early Adolescence*, 15(4), 476-489. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0272431695015004005>.
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald L. C. H., Anderson, C. T., DiGirolamo, A. M. et Chunling, L. (2017). Early childhood development coming of age: Science through the life course. (Développement de la petite enfance à l'âge adulte : la science au cours de la vie) *The Lancet*, 389(10064), 77-90. [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(16\)31389-7/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(16)31389-7/fulltext).

- Boggs, D., Milner, K. M., Chandna, J., et al. (2019). Rating early child development outcome measurement tools for routine health programme use (Évaluation des outils de mesure des résultats du développement de la petite enfance pour l'utilisation courante des programmes de santé) *Arch Dis Child*, 104 (Suppl 1), S22-33. [https://adc.bmj.com/content/104/Suppl\\_1/S22](https://adc.bmj.com/content/104/Suppl_1/S22).
- Brambring, M., Hellgard, R. et Beelmann A. (éd.), (1996). *Early childhood intervention: Theory, evaluation, and practice. (Intervention petite enfance : théorie, évaluation et pratique)* Walter de Gruyter, Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783110814262>.
- Brentari, D. (2011). Sign language phonology (Phonologie de la langue des signes) In J. A. Goldsmith, J. Riggle et A. C. L. Yu (Eds.), *The handbook of phonological theory* (2e éd., pp. 691-721). Wiley-Blackwell.
- Buyse, V., Wesley, P., Keyes, L. et Bailey, D. (1996). Assessing the comfort zone of child care teachers in serving young children with disabilities (Évaluer la zone de confort des éducatrices en garderie pour servir les jeunes enfants en situation de handicap) *Journal of Early Intervention*, 20(3), 189-203. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105381519602000301>.
- Buyse, V. et Peisner-Feinberg, E. (éd.). (2013). *Handbook of response to intervention in early childhood (Manuel de réponse à l'intervention dans la petite enfance)* Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Company.
- Carter, D. R. et Van Norman, R. K. (2010). Class-wide positive behavior support in preschool: Improving teaching implementation through consultation (Soutien aux comportements positifs à l'échelle de la classe au préscolaire : améliorer la mise en œuvre de l'enseignement par la concertation) *Early Childhood Education Journal*, 38, 279-288. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0409-x>.
- Carter, D. R., Van Norman, R. K. et Tredwell, C. (2011). Program-wide positive behavior support in preschool: Lessons for getting started (Soutien aux comportements positifs à l'échelle du programme au préscolaire : leçons pour débiter) *Early Childhood Education Journal*, 38, 349-355. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0406-0>.
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2008). In : *The science of early childhood development (La science du développement de la petite enfance)*. <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-science-of-eccd>.
- Chen, D. et Dote-Kwan, J. (2018). Promoting emergent literacy skills in toddlers with visual impairments (Promouvoir les compétences émergentes en littératie chez les très jeunes enfants ayant une déficience visuelle) *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(5), 542-550. <https://doi.org/10.1177/0145482X1811200512>.
- Clarke, M. (2012). *What matters most for student assessment systems: A framework paper (Ce qui compte le plus pour les systèmes d'évaluation des étudiants : un document cadre)* Systems Approach for Better Education Results (SABER) student assessment working paper no. 1. Banque mondiale, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/17471>.

- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J. et Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education: Implications for theory, research, and practice (Études sur le handicap et éducation inclusive : implications pour la théorie, la recherche et la pratique) *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 441-457. <https://doi.org/10.1080/13603110802377482>.
- Cosmas, J. K. (2021). Pre-primary Education for Children who Experience Disabilities in Tanzania: Practices and Constraints (Éducation préscolaire pour les enfants en situation de handicap en Tanzanie : pratiques et contraintes) *Universitepark Bulten| Universitepark Bulletin*. [10.22521/unibulletin.2021.102.3](https://doi.org/10.22521/unibulletin.2021.102.3).
- Daley, T. C., Munk, T. et Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities (Une étude nationale sur les pratiques de transition vers la maternelle pour les enfants en situation de handicap) *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 409-419. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.001>.
- de Graaf, G., Van Hove, G. et Haverman, M. (2012). Effects on regular versus special school placement on students with Down Syndrome: A systematic review of studies (Effets sur le placement dans une école régulière ou spécialisée sur les élèves atteints du syndrome de Down : un examen systématique des études) In E. van den Bosch et A. Dubois (Eds.) *New Developments in Down Syndrome Research* (pp. 45-66). Nova Science Publishers Inc.
- Denton, BM (2020). Incorporating environmental arrangement strategies into classroom activities (Intégrer des stratégies d'aménagement environnemental dans les activités de la classe) *Theses and Dissertations—Early Childhood, Special Education, and Counselor Education (Thèses et mémoires—Petite enfance, éducation spécialisée et formation des conseillers)* 95. [https://uknowledge.uky.edu/edsrc\\_etds/95](https://uknowledge.uky.edu/edsrc_etds/95).
- Diamond KE et Huang H.-H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities (Idées des enfants d'âge préscolaire sur les handicaps) *Infants & Young Children*, 18(1), 37-46. <https://doi.org/10.1097/00001163-200501000-00005>.
- Division de la petite enfance du Conseil pour les enfants exceptionnels (2014). Pratiques recommandées par la DIPEN. <https://divisionearlychildhood.egnyte.com/dl/7urLPWCt5U>.
- Division de la petite enfance (DIPEN) du Conseil pour les enfants exceptionnels (CEC). (2021). *Position statement on multitiered system of support framework in early childhood*. <https://www.decdocs.org/position-statement-mtss>.
- Dunlap, G., Conroy, M., Kern, L., DuPaul, G., VanBrakle, J., Stain, P. et Joseph, G. E. (2003). Research synthesis on effective intervention procedures [Executive summary] (Synthèse des recherches sur les procédures d'intervention efficaces [Résumé exécutif]) Tampa FL: University of South Florida. Center for Evidence-based Practices: Young Children with Challenging Behavior.
- Ehrlich, S. B., Cook, K. D., Thomson, D., Kauerz, K., Barrows, M. R., Halle, T., et al. (2021). Understanding cross-systems transitions from Head Start to kindergarten: A review of the knowledge base and a theory of change (Comprendre les transitions inter-systèmes de Head Start à la maternelle : un examen de la base de connaissances et une théorie du changement) Bureau de la planification, de la recherche et du rapport d'évaluation, Administration pour les enfants et les familles.

- Elder, B. (2015). Right to inclusive education for students with disabilities in Kenya (Droit à une éducation inclusive pour les élèves en situation de handicap au Kenya) *Journal of International Special Needs Education*, 18(1), 18-28.
- Elder, B., Rood, C. R. et Damiani, M. L. (2018). Writing strength-based IEPs for students with disabilities in inclusive classrooms (Rédaction de PEI basés sur les forces pour les élèves en situation de handicap dans des classes inclusives) *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 116-153.
- Emerson, R. W., Holbrook, M. C. et D'Andrea, F. M. (2009). Acquisition of literacy skills by young children who are blind: Results from the ABC Braille Study (Acquisition des compétences en littératie par les jeunes enfants aveugles : résultats de l'étude ABC Braille) *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(10), 610-624. <https://doi.org/10.1177/0145482X0910301005>.
- Fox, L., Dunlap, G. et Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school (Intervention précoce, soutien au comportement positif et transition vers l'école) *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 149-157. <https://doi.org/10.1177/10634266020100030301>.
- Frankel, E.B., Underwood, K. et Goldstein, P. (2017). Early Intervention for Young Children (Intervention précoce pour les jeunes enfants) In M. L. Wehmeyer et al. (éd.) *Comprehensive Guide to Intellectual & Developmental Disabilities* (Guide complet des déficiences intellectuelles et développementales) Brookes Publishing.
- Fudge Shormans, A., & Sobsey, D. (2017). Maltreatment of children with developmental disabilities (Maltraitance des enfants ayant une déficience intellectuelle) In M. L. Wehmeyer et al. (éd.) *Comprehensive Guide to Intellectual & Developmental Disabilities* (Guide complet des déficiences intellectuelles et développementales) Brookes Publishing.
- Fund, M. (2020). Éducation des filles et Covid-19 : *What past shocks can teach us about mitigating the impact of pandemics* (Ce que les chocs passés peuvent nous apprendre sur l'atténuation de l'impact des pandémies) Fonds Malala, p. 6. [https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhOpXLDgmdla/dd1c2ad08886723cbad85283d479de09/GirlsEducationandCOVID19\\_MalalaFund\\_04022020.pdf](https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhOpXLDgmdla/dd1c2ad08886723cbad85283d479de09/GirlsEducationandCOVID19_MalalaFund_04022020.pdf).
- Fyssa, A., Vlachou, A. et Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece (Compréhension par les enseignants de la petite enfance de l'éducation inclusive et des pratiques associées : réflexions de Grèce) *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>.
- Gardiner, F. (2017). *First-hand perspectives on behavioral intervention for autistic people and people with developmental disabilities* (Perspectives de première main sur l'intervention comportementale pour les personnes autistes et les personnes ayant une déficience intellectuelle) Autism Self Advocacy Network. <https://autisticadvocacy.org/wp-content/uploads/2017/07/First-Hand-Perspectives-on-Behavioral-Interventions-for-Autistic-People-and-People-with-other-Developmental-Disabilities.pdf>.

- Gasbarro, M. (2008). Educating the educators: Effective practices for early childhood teachers' training and professional development (Formation des éducateurs : pratiques efficaces pour la formation et le perfectionnement professionnels des enseignants de la petite enfance) Université de Denver : Marisco Institute for Early Learning and Literacy.
- Grantham-McGregor S., Cheung, R. B. et Cueto, S. (2007). International child development steering group: Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries (Groupe directeur international sur le développement de l'enfant : potentiel de développement au cours des 5 premières années pour les enfants des pays en développement) *The Lancet*, 369(9555), 60-70. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60032-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60032-4).
- Gromada, A., Richardson, D. et Rees, G. (2020). *Childcare in a global crisis: The impact of COVID-19 on work and family life (La garde d'enfants en situation de crise mondiale : l'impact de la COVID-19 sur le travail et la vie de famille)* UNICEF-IRC. <https://www.unicef-irc.org/publications/1109-childcare-in-a-global-crisis-the-impact-of-covid-19-on-work-and-family-life.html>.
- Hall, W. C. (2017). What you don't know can hurt you: The risk of language deprivation by impairing sign language development in deaf children. (Ce que l'on ne sait pas peut nous nuire : le risque de privation de langage par l'altération du développement de la langue des signes chez les enfants sourds) *Maternal and Child Health Journal*, 21, 961 -965. <https://doi.org/10.1007/s10995-017-2287-y>.
- Hammeter, M. I., Fox, I. et Hardy, J. K. (2016). Supporting the implementation of tied models of behavior support in early childhood (Soutenir la mise en œuvre de modèles liés de soutien au comportement dans la petite enfance) In Brian, R., Boyd, B. A., Bardon, E. E. et Odom, I. (éd.) *Handbook to Early Childhood Special Education* (pp. 247-265). Springer.
- Hänel-Faulhaber, B. (2017). The impact of early sign language access—Implications for early intervention (L'impact de l'accès précoce à la langue des signes - Implications pour l'intervention précoce) In K. Reuter (éd.) *UNCRPD Implementation in Europe: A Deaf Perspective. Article 24: Education* (pp. 128-138). Union européenne des sourds.
- Hansen, S. G., Blakely, A. W., Dolata, J. K., Raulston, T. et Machalicek, W. (2014). Children with autism in the inclusion preschool classroom: A systematic review of single-subject design interventions on social communication skills (Enfants avec autisme dans la classe préscolaire inclusive : un examen systématique des interventions de conception à sujet unique sur les compétences de communication sociale) *Revue Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1, 192-206.
- Hanson & Espinosa. (2017). Culture, Ethnicity, and Linguistic Diversity: Implications for Early Childhood Special Education. Diversité culturelle, ethnique et linguistique : implications pour l'éducation spéciale de la petite enfance. Dans B. Reichow et al. (éd.) *Handbook of Early Childhood Special Education* (pp. 455-472). Springer.
- Hayes, A., Turnbull, A. et Moran, N. (2018). *Universal design for learning to help all children read: Promoting literacy for learners with disabilities (Conception universelle pour apprendre à aider tous les enfants à lire : promouvoir l'alphabétisation des apprenants en situation de handicap)* USAID.

- Hayes, A., Swift, E., Shettle, A. et Waghorn, D. (2015). *Inclusion of disability in USAID solicitations for Funding* (Inclusion du handicap dans les demandes de financement de l'USAID) U.S. International Council on Disability.  
[https://www.academia.edu/43740673/Inclusion\\_of\\_Disability\\_in\\_USAID\\_Solicitations\\_for\\_Funding\\_White\\_Paper](https://www.academia.edu/43740673/Inclusion_of_Disability_in_USAID_Solicitations_for_Funding_White_Paper).
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education (L'économie des inégalités : la valeur de l'éducation de la petite enfance) *American Educator*, 35(1), 31.
- Horn, E. et Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success (Comprendre les modifications apportées aux programmes scolaires et les possibilités d'apprentissage intégrées dans le contexte du soutien à la réussite de tous les enfants) *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 406—415.
- Hu, B. (2020). “Castles in the air”: Kindergarten directors' perspectives on inclusion in China (Construire des châteaux en Espagne : perspectives des directeurs de maternelle sur l'inclusion en Chine) *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12, 289-301.  
<https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.2010011>.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C. et Smith, S. R. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. (Acquisition du langage pour les enfants sourds : réduire les dommages de la tolérance zéro vis-à-vis des approches alternatives) *Harm Reduction Journal*, 9(1), 1-9.
- Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (RIEU). (2010). *INEE minimum standards for education: Preparedness, response, recovery* (Normes minimales de l'INEE pour l'éducation : préparation, réponse, reprise). <https://inee.org/resources/inee-minimum-standards>.
- International Society for Augmentative and Alternative Communication. (n.d.). *What is AAC?* <https://isaac-online.org/english/what-is-aac/>.
- Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley L, Bates, G., Mikton, C., Shakespeare, T. et Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of observational studies (Prévalence et risque de violence envers les enfants en situation de handicap : une revue systématique et une méta-analyse d'études observationnelles) *The Lancet*, 380, 899-907.
- Joseph, L. N. (2014). *Assessing the process of implementing inclusive education policy at the early childhood level in Trinidad and Tobago* (Évaluation du processus de mise en œuvre d'une politique d'éducation inclusive au niveau de la petite enfance à Trinité-et-Tobago) [Dissertation de doctorat, University of Maryland College Park]. Dépôt numérique à l'Université du Maryland.
- Joseph, J. D., Strain, P., Olszewski, A., Goldstein, H. (2017). A Consumer Report-Like Review of the Empirical Literature Specific to Preschool Children's Peer-Related Social Skills (Un examen de type rapport de consommation de la littérature empirique spécifique aux compétences sociales liées aux pairs des enfants d'âge préscolaire) In B. Reichow, et al. (éd.) *Handbook of Early Childhood Special Education* (pp. 179-198). Springer.  
[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-28492-7\\_11](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-28492-7_11).

- Juel, C. (2006). The Impact of Early School Experiences on Initial Reading (L'impact des premières expériences scolaires sur la lecture initiale) In D.K. Dickinson et S.B. Neumann (éd.) *Handbook of Early Literacy Research*, 410-426. New York, NY : Guilford.
- Karoly, L. A., Kilburn, M. R. et Cannon, J. S. (2005). Proven benefits of early childhood interventions (Avantages prouvés des interventions auprès de la petite enfance) Rand.
- Keyes, MW et Owens-Johnson, L. (2003). Élaboration de PEI centrés sur la personne. *Intervention in School & Clinic*, 38(3), 145-152. <https://doi.org/10.1177/10534512030380030301>.
- Kongkul, J. (2019). Developing Braille literacy engagement through hand-movement training and innovation in instructional materials (Développer l'engagement en matière d'alphabétisation en braille grâce à la formation au mouvement de la main et à l'innovation des matériels pédagogiques) In *3rd International Conference on Special Education (ICSE 2019)* (pp. 88-90). Atlantis Press.
- Kuutti, T., Sajaniemi, N., Bjorn, P., Heiskanen, N. et Reunamo, J. (2021). Participation, involvement, and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education (Participation, implication et relations avec les pairs chez les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans l'éducation de la petite enfance) *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 587-602. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1920214>.
- Laurent Clerc National Deaf Education Center. (2017). *Language learning through the eye and ear* (Apprentissage des langues par l'œil et l'oreille) Gallaudet University.
- LEGO ET UNICEF. (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes* (Apprendre par le jeu : renforcer l'apprentissage par le jeu dans les programmes d'éducation de la petite enfance)
- Light for the World et Open Society Foundation. (2020). *Rapport mondial : Leave no child behind: Invest in the early years.*
- Lohmann, M. J., Hovey, K. A. et Gauvreau, A. N. (2018). Using a Universal Design for Learning Framework to Enhance Engagement in the Early Childhood Classroom (Utilisation d'un cadre de conception universelle pour l'apprentissage pour améliorer l'engagement dans les salles de classe de la petite enfance) *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), n2.
- Lovett, D. L. et Haring, K. A. (2003). Family perceptions of transition in early intervention (Perceptions familiales de la transition dans l'intervention précoce) *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 370-377.
- Machalick, W., Shogren, K., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M. F., Franco, J. H. et Sigafoos, J. (2009). Increasing play and decreasing the challenging behavior of children with autism during recess with activity schedules and task correspondence training (Augmenter le jeu et diminuer le comportement difficile des enfants autistes pendant la récréation avec des horaires d'activités et une formation à la correspondance des tâches) *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 547-555.

- Malloy, T. V. (2003). *Sign language use for deaf, hard of hearing, and hearing babies: The evidence supports it (Utilisation de la langue des signes pour les bébés sourds, malentendants et entendants : les faits le confirment)* American Society for Deaf Children. <https://deafchildren.org/wp-content/uploads/2014/04/ASDC-Website-2014-Sign-Language-Use-for-Deaf-Hard-of-Hearing-and-Hearing-Babies-Evidence-Supports-It.pdf>.
- Marshall, K. J., Brown, W. H., Conroy, M. A. et Knopf, H. (2011). Early intervention and prevention of disability (Intervention précoce et prévention du handicap In *Handbook of Special Education*. Routledge.
- Mayberry, R. I., Chen, J. K., Witcher, P., & Klein, D. (2011). Age of acquisition effects on the functional organization of language in the adult brain (L'âge des effets d'acquisition sur l'organisation fonctionnelle du langage dans le cerveau de l'adulte) *Brain and language*, 119(1), 16-29. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2011.05.007>.
- McBride, B. J. et Schwartz, I. S. (2003). Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities (Effets de l'enseignement aux intervenants précoces de l'utilisation d'essais discrets pendant les activités en cours en classe) *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/027112140302300102>.
- McDonnell, J., Jameson, M. J., Riesen, T. et Polychronis, P. (2006). Embedded instruction in inclusive settings (Enseignement intégré dans des environnements inclusifs) Dans D. M. Browder & F. Spooner (Eds.), *Teaching language arts, math, and science for students with significant cognitive disabilities* (Enseigner les arts du langage, les mathématiques et les sciences aux élèves ayant des troubles cognitifs importants) (pp. 15-36). Brookes Publishing Company.
- McWilliam, R. A. (2010). *Working with families of young children with special needs* (Travailler avec des familles de jeunes enfants ayant des besoins spéciaux) Guilford Press.
- Meyer, A., Rose, D. H. et D. Gordon (2014). *Universal design for learning: Theory and practice (Conception universelle de l'apprentissage : théorie et pratique)* Wakefield, MA, CAST Professional Publishing.
- Moodie, S., Daneri, P., Goldhagen, S., Halle, T., Green, K., et LaMonte, L. (2014). Early childhood developmental screening: A compendium of measures for children ages birth to five (Dépistage développemental de la petite enfance : un recueil de mesures pour les enfants âgés de 0 à 5 ans) *Rapport OPRE #2014-11*. U.S. Department of Health and Human Services.
- Movahedazarhouligh, S. (2018). Teaching play skills to children with disabilities: Research-based interventions and practices (Enseigner le jeu aux enfants en situation de handicap : interventions et pratiques fondées sur la recherche) *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 587-599.
- Munjanganja, L. E. et Machawira, M. S. (2015). *Education for all 2015 national review report: Zimbabwe (Rapport national d'étude de l'Éducation pour tous 2015 : le Zimbabwe)*
- Nag, S., Chiat, S., Torgerson, C. et Snowling, M. J. (2014). Literacy, foundation learning and assessment in developing countries (Alphabétisation, apprentissage de base et évaluation dans les pays en développement) Publication du DFID.



- Napoli, D. J., Mellon, N. K., Niparko, J. K., Rathmann, C., Mathur, G., Humphries, T., Handley, T., Scambler, S. et Lantos, J. D. (2015). Tous les enfants sourds devraient-ils apprendre la langue des signes ? *Pediatrics*, 136(1), 170-176.
- National Early Childhood Technical Assistance Center. (2011). The importance of early intervention for infants and toddlers with disabilities and their families (L'importance de l'intervention précoce pour les nourrissons et les très jeunes enfants en situation de handicap et leurs familles). <https://ectacenter.org/~pdfs/pubs/importanceofearlyintervention.pdf>.
- National Institute of Health (NIH). (2020). Langue des signes américaine. <https://www.nidcd.nih.gov/sites/default/files/Documents/health/hearing/american-sign-language-2020.pdf>.
- Neece, C., McIntyre, L. L. et Fenning, R. (2020). Examining the impact of COVID-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities (Examen de l'impact de la COVID-19 dans les familles ethniquement diverses avec de jeunes enfants ayant une déficience intellectuelle et développementale) *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(10), 739-749. <https://doi.org/10.1111/jir.12769>.
- Lee, A. Q. N. A., Hock, K. E. et Hosshan, H. (2021). Essentials of pre-Braille skills in Braille learning: A literature review. (L'essentiel des compétences pré-braille dans l'apprentissage du braille : une revue de la littérature) *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI*, 14(2), 76-86. <https://ojs.upsi.edu.my/index.php/IPB/article/view/5787>.
- Noh, J., Allen, D. et Squires, J. (2009). Use of embedded learning opportunities within daily routines by early intervention/early childhood special education teachers (Utilisation d'opportunités d'apprentissage intégrées dans les routines quotidiennes par les enseignants d'intervention précoce/d'éducation spécialisée de la petite enfance) *International Journal of Special Education*, 24(2), 1-10.
- Odom, S. L., Buysee, V. et Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. (Inclusion pour les jeunes enfants en situation de handicap : un quart de siècle de perspectives de recherche.) *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- Odom S. L., Zercher C., Li S., Marquart J. et Sandall S. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. (Acceptation sociale et rejet des enfants d'âge préscolaire en situation de handicap : une analyse à méthode mixte). *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823.
- Ojok, P. et Wormnss, S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. (Inclusion des élèves handicapés mentaux : attitudes et volonté des enseignants du primaire dans une zone rurale en Ouganda) *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 1003-1021.
- Oswald, M. et Swart, E. (2011). Addressing South African pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns regarding inclusive education. (Aborder les sentiments, les attitudes et les préoccupations des futurs enseignants sud-africains concernant l'éducation inclusive) *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 389-403.

- PACER Center (2014). Exemples de stratégies d'intervention comportementale positive. <https://www.pacer.org/parent/php/php-c215b.pdf>.
- Page, J., Whitting, G. et Mclean, C. (2007). *Engaging effectively with black and minority ethnic parents in children's and parental services. (S'engager efficacement avec les parents noirs et issus de minorités ethniques dans les services aux enfants et aux parents)* Department for Children, Schools, and Families. GHK Consulting Ltd et ETHNOS.
- Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., Gauna, K., Tetreault, K. et Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. (Acquisition de la langue bilingue signée et parlée dès la naissance : implications pour les mécanismes sous-jacents à l'acquisition précoce du langage bilingue). *Journal of Child Language*, 28(2), 453-496.
- Percy, M., Fung, W. L. A., Brown, I. et Hassiotis, A. (2017). An introduction to behavior and mental health. (Une introduction au comportement et à la santé mentale) In M. L. Wehmeyer et al. (éd.) *A Comprehensive Guide to Intellectual & Developmental Disabilities. (Un guide complet sur les déficiences intellectuelles et développementales)* Brookes Publishing.
- Raab, M. D., Dunst, C. J., Wilson, L. L. et Parkey, C. (2009). Early contingency learning and child and teacher concomitant social-emotional behavior. (Apprentissage précoce de la contingence et comportement socio-affectif concomitant de l'enfant et de l'enseignant) *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(1) 1-14.
- Rahman, A., Divan, G., Hamdani, S. U., Vajaratkar, V., Taylor, C., Leadbitter, K., Aldred, C., Minhas, A., Cardozo, P., Emsley, R., Patel, V. et Green, J. (2016). Effectiveness of the parent-mediated intervention for children with autism spectrum disorder in south Asia in India and Pakistan (PASS): A randomized controlled trial. (Efficacité de l'intervention à médiation parentale pour les enfants atteints de troubles du spectre autistique en Asie du Sud en Inde et au Pakistan (PASS) : un essai contrôlé randomisé). *Lancet Psychiatry*, 3(2), 128-136. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00388-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00388-0).
- Rose, D. H., Gravel, J. W. et Gordon, D. T. (2014). Universal design for learning (Conception universelle de l'apprentissage) In L. Florian (Ed.) *The SAGE Handbook of Special Education: Two volume set*. SAGE Publications Ltd.
- Rossetti, Z. (2014). Peer interactions and friendship opportunities between elementary students with and without autism and developmental disability (Interactions entre pairs et possibilités d'amitié entre élèves du primaire avec et sans autisme et déficience intellectuelle). *Inclusion*, 2(4), 301 —315.
- RTI International. (2015). *A guide for strengthening gender equality and inclusiveness in teaching and learning materials (Un guide pour renforcer l'égalité des genres et l'inclusivité dans les matériels d'enseignement et d'apprentissage)*. Agence des États-Unis pour le développement international. [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/pa00kt5n.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00kt5n.pdf).
- Sands, M. M. et Meadan, H. (2022). A successful kindergarten transition for children with disabilities: collaboration throughout the process. (Une transition maternelle réussie pour les enfants en situation de handicap : collaboration tout au long du processus). *Early Childhood Education Journal*, 50(7), 1133-1141.

- Scherer, N., Verhey, I. et Kuper, H. (2019). Depression and anxiety in parents of children with intellectual and developmental disabilities: A systematic review and meta-analysis. (Dépression et anxiété chez les parents d'enfants ayant une déficience intellectuelle et développementale : une revue systématique et une méta-analyse.) *PLoS One*, 14(7), e0219888.
- Shapiro, E. (2014). Tiered instruction and intervention in a response-to-intervention model (Instruction et intervention à paliers multiples dans un modèle de réponse à intervention). Center for Promoting Research to Practice, Lehigh University, Bethlehem, PA.  
[https://ed.lehigh.edu/sites/coe.lehigh.edu/files/cprp\\_031615\\_readers\\_reduced.pdf](https://ed.lehigh.edu/sites/coe.lehigh.edu/files/cprp_031615_readers_reduced.pdf).
- Sherif, S. et Venter, F. (2021). *Universal ECD in Malawi: A cost-benefit approach (DPE universel au Malawi : une approche coût-bénéfice)* Roger Federer Foundation.  
<https://rogerfedererfoundation.org/assets/publication/pdf/Universal-ECD-in-Malawi-A-cost-benefit-approach.pdf>.
- Siller, M., Morgan, L., Wedderburn, Q., Fuhrmeister, S. et Rudrabhatla, A. (2021). Inclusive early childhood education for children with and without autism: Progress, barriers, and future directions. (Éducation inclusive de la petite enfance pour les enfants avec et sans autisme : progrès, obstacles et orientations futures). *Front Psychiatry*, 12(754648).
- Smythe, T., Zuurmond, M., Tann, C. J., Gladstone, M. et Kuper, H. (2021). Early intervention for children with developmental disabilities in low- and middle-income countries: The case for action (Intervention précoce pour les enfants ayant des troubles du développement dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure : les arguments pour agir) *Int Health*, 13(3) 222-231.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., McLaughlin, T. et Algina, J. (2018). Effects of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices (Effets du développement professionnel sur l'utilisation par les enseignants du préscolaire des pratiques d'enseignement intégrées) *Exceptional Children*, 84(2), 213-232.
- Soni, A., Lynch, P., McLinden, M., Mbukwa-Ngwira, J., Mankhwazi, M., Jolley, E., Virendrakumar, B., Bedford, J. et Gercama, I. (2020). Facilitating the participation of children with disabilities in early childhood development centres in Malawi: Developing a sustainable staff training programme (Faciliter la participation des enfants en situation de handicap dans les centres de développement de la petite enfance au Malawi : développer un programme de formation durable du personnel) *Sustainability*, 12(5), 2104. <https://doi.org/10.3390/su12052104>.
- Stipek, D., Clements, D. H., Coburn, C., Franke, M. et Farran, D. (2017). PK-3: What does it mean for instruction? (PK-3 : qu'est-ce que cela signifie pour l'enseignement ?) *Society for Research in Child Development*, 30(2). <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2017.tb00087.x>.
- Strain, P. S. et Schwartz, I. (2001). L'ABA et le développement de relations sociales significatives pour les jeunes enfants autistes. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 120-128.
- Summers, J. A., Poston, D. J., Turnbull, A. P., Marquis, J. G., Hoffman, L., Mannan, H. et Wang, M. (2005). Conceptualizing and Measuring Family Quality of Life (Conceptualiser et mesurer la qualité de vie des familles) *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 777-783

- Theirworld. (2016). *Left behind from the start: How governments and donors are failing children with disabilities in their early years [policy brief]. (L'après le départ : comment les gouvernements et les donateurs abandonnent les enfants en situation de handicap dans leurs premières années [note d'orientation])*.
- Thoma, C. A., Rogan, P. et Baker, S. R. (2001). Student involvement in transition planning: Unheard voices. (Participation des élèves à la planification de la transition : des voix non entendues). *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(1), 16-29. <http://www.jstor.org/stable/24481611>.
- Tomada, G., Schneider, B. H., de Domini, P., Greenman, P. S. et Fonzi, A. (2005). Friendship as a predictor of adjustment following a transition to formal academic instruction and evaluation (L'amitié en tant que prédicteur de l'adaptation après une transition vers l'instruction et l'évaluation académiques formelles). *Int Journal of Behavioral Development*, 29(4), 314-322.
- Tomlinson, M., Darmstadt, G. L., & Yousafzai, A. K. (2019). Global research priorities to accelerate programming to improve early childhood development in the sustainable development era: A CHNRI exercise (Priorités de recherche mondiales pour accélérer l'élaboration de programmes afin d'améliorer le développement de la petite enfance à l'ère du développement durable : un exercice CHNRI) *Journal of Global Health*. 9(3), 020703.
- Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.
- Stratégie des Nations Unies pour l'inclusion du handicap. (2021). *Guidelines on consulting persons with disabilities: Indicator 5 (Lignes directrices sur la consultation des personnes handicapées : indicateur 5)*. [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un\\_disability-inclusive\\_consultation\\_guidelines.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un_disability-inclusive_consultation_guidelines.pdf).
- UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion and education: All means all*.
- UNESCO. (2021a). *Document d'orientation du rapport mondial de suivi sur l'éducation : Right from the start: Build inclusive societies through inclusive early childhood education*.
- UNESCO. (2021b). *Understanding the impact of COVID-19 on the education of persons with disabilities: Challenges and opportunities of distance education (Comprendre l'impact de la COVID-19 sur l'éducation des personnes handicapées : défis et opportunités de l'enseignement à distance) Document d'orientation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378404>.
- UNICEF. (2014). *Programmes préscolaires inclusifs, Webinaire 9-Livret technique d'accompagnement*. <https://www.unicef.org/lac/media/35206/file/Pre-School.pdf>.
- UNICEF. (2018). *Learning Through Play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes (Apprendre par le jeu : renforcer l'apprentissage par le jeu dans les programmes d'éducation de la petite enfance)* <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>.
- UNICEF. (2019a). *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education (Un monde prêt à apprendre : donner la priorité à une éducation de la petite enfance de qualité)*

- UNICEF. (2019b). *Global survey of inclusive early childhood development and early childhood intervention programs (Enquête mondiale sur les programmes inclusifs de développement de la petite enfance et d'intervention auprès de la petite enfance)*. <https://www.unicef.org/media/126046/file/Global-Survey-of-IECD-and-ECI-Programs-2019.pdf>.
- UNICEF. (2020). *Services d'intervention précoce en ligne pour les enfants en situation de handicap et ayant des retards de développement*. <https://www.unicef.org/northmacedonia/press-releases/online-early-intervention-services-children-disabilities-and-developmental-delays>.
- UNICEF. (2021). *Cartographie des pratiques d'éducation inclusive du handicap en Asie du Sud*. <https://www.unicef.org/rosa/reports/mapping-disability-inclusive-education-practices-south-asia>.
- USAID. (2019). Document d'orientation de l'USAID sur l'apprentissage social et émotionnel et les compétences non techniques. Washington DC.
- USAID. (2020). USAID Education Policy: Program cycle implementation and operational guidance. (Politique d'éducation de l'USAID : mise en œuvre du cycle des programmes et conseils opérationnels) Washington DC.
- USAID. (2021a). *Developing high-quality pre-primary programs: USAID education how-to note (Elaboration des programmes préscolaires de qualité :note pratique de l'USAID sur l'éducation)*. [https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/Developing%20High-Quality%20Pre-Primary%20Programs\\_USAID%20Education%20How-to%20Note-508%20%281%29.pdf](https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/Developing%20High-Quality%20Pre-Primary%20Programs_USAID%20Education%20How-to%20Note-508%20%281%29.pdf).
- USAID. (2021b). *Examining what works in pre-primary: A review of the evidence*. <https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/Examining%20What%20Works%20in%20Pre-Primary%20A%20Review%20of%20the%20Evidence.pdf>
- USAID. (2022). *L'USAID annonce ses engagements lors du Sommet mondial sur le handicap*. <https://www.usaid.gov/news-information/press-releases/feb-16-2022-usaid-announces-commitments-global-disability-summit>.
- Vargas-Baron, E., Janson, U., & Mufel, N. (2009). *Early childhood intervention, special education, and inclusion: Focus on Belarus (Intervention auprès de la petite enfance, éducation spécialisée et inclusion : zoom sur la Biélorussie)* UNICEF.
- Vargas-Baron, E., Small, J. et Wertlieb, D. (2019). *Global survey of inclusive early childhood development and early childhood intervention programs (Enquête mondiale sur les programmes inclusifs de développement de la petite enfance et d'intervention auprès de la petite enfance)* RISE Institute.
- Wauters, L. N., & Knoors, H. (2007). Social integration of deaf children in inclusive settings (Intégration sociale des enfants sourds dans des milieux inclusifs) *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 21 -36. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm028>.
- OMS ET UNICEF. (2012). *Early childhood development and disability: A discussion paper (Développement de la petite enfance et handicap : document de travail)* OMS. [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75355/1/9789241504065\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75355/1/9789241504065_eng.pdf).

- Banque mondiale. (2020). *Pivoting to inclusion: Leveraging lessons from the COVID-19 crisis for learners with disabilities (Pivoter vers l'inclusion : tirer parti des leçons de la crise de la COVID-19 pour les apprenants en situation de handicap)*.  
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/712711627321467972/pdf/Criteria-for-the-World-Bank-s-Disability-Inclusive-Investment-Project-Financing-IPF-in-Education-Guidance-Note.pdf>.
- Banque mondiale. (2021). *Guidance note: Criteria for the World Bank's disability-inclusive Investment Project Financing (IPF) in education (Note d'orientation : critères pour le financement de projets d'investissement (FPI) inclusifs du handicap de la Banque mondiale dans l'éducation)*.  
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/712711627321467972/pdf/Criteria-for-the-World-Bank-s-Disability-Inclusive-Investment-Project-Financing-IPF-in-Education-Guidance-Note.pdf>.
- Groupe de la Banque mondiale. (2015). *Helping deaf children in Vietnam communicate and access education through sign language (Aider les enfants sourds au Vietnam à communiquer et à accéder à l'éducation grâce à la langue des signes)*. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2015/08/10/helping-deaf-children-in-vietnam-communicate-and-access-education-through-sign-language>.
- Union mondiale des aveugles. (2021). *Déclaration de l'UMA pour la Journée mondiale du braille - 4 janvier 2021*.  
<https://worldblindunion.org/blog/news/wbu-statement-for-world-braille-day-4-january-2021/>.
- Yale School of Medicine. (2022). Fiche descriptive : Retard de développement.  
<https://www.yalemedicine.org/conditions/developmental-delay>.

## 8. GLOSSAIRE

**Aménagements** : Modifications qui réduisent les obstacles et permettent aux élèves de recevoir efficacement des informations et d'exprimer leur apprentissage. Les aménagements peuvent inclure des changements dans la présentation, la réponse, le calendrier, la planification, l'environnement ou la langue utilisée.

**Braille** : Système tactile de lecture et d'écriture largement utilisé par les personnes aveugles, qui utilise un code spécial composé de six points en relief sur une grille (Union mondiale des aveugles, 2021).

**Communication alternative et améliorée (CAA)** : Ensemble d'outils et de stratégies qu'une personne utilise dans la communication. Ceux-ci peuvent inclure la parole, le texte, les gestes, les expressions faciales, le toucher, la langue des signes, les symboles, les images et les dispositifs générateurs de parole (International Society for Augmentative and Alternative Communication, n.d.).

**Conception universelle de l'apprentissage (CUA)** : Des adaptations pour rendre l'apprentissage plus accessible aux personnes en situation de handicap qui peuvent être utiles à tous.

**Dépistage développemental** : Évaluation qui examine les étapes du développement dans différentes catégories (par exemple, socio-émotionnel, communication, motricité globale) et si un enfant peut les atteindre. Ces dépistages sont effectués sur une base continue, tout retard menant à un examen diagnostique plus approfondi (Moodie et al., 2014).

**Enseignement préscolaire** : Une à trois années de scolarité organisée avant l'école primaire, généralement de 3 à 6 ans, bien que la scolarisation des enfants plus âgés ou plus jeunes soit fréquente (USAID, 2021a).

**Évaluation** : Processus de collecte et d'évaluation des informations sur ce que les élèves savent, comprennent et peuvent faire (Clarke, 2012).

**Invalidité** : Concept social qui est basé non pas sur la déficience spécifique d'une personne, mais sur les barrières comportementales et environnementales auxquelles une personne est confrontée en raison de la déficience (Banque mondiale, 2021).

**Langues des signes** : Langues complètes et naturelles, qui s'expriment par des mouvements des mains et du visage. Semblable aux langues parlées, chaque langue des signes a son propre vocabulaire et ses propres règles de grammaire distinctes à la fois des autres langues des signes et des langues parlées (NIH, 2020).

**Organisation de personnes handicapées (OPH)** : Organisation conduite, dirigée et gouvernée par des personnes handicapées qui constituent également une nette majorité de ses membres (Stratégie des Nations Unies pour l'inclusion du handicap, 2021).

**Retards de développement** : Lorsqu'un apprenant n'atteint pas les jalons en même temps que la majorité de ses pairs (Boggs et al., 2019).

**Stratégies d'apprentissage intégrées** : Stratégies d'apprentissage qui favorisent l'engagement et l'apprentissage de l'enfant dans les activités quotidiennes, les routines et les transitions (McDonnell et al., 2006).

**Système de soutien à paliers multiples (SSPM)** : L'offre d'un enseignement inclusif de tous les apprentissages tout en donnant à certains apprenants un enseignement plus intensif et individualisé. Le SSPM utilise différents niveaux de soutien avec un enseignement supplémentaire, ajusté et plus intensif pour répondre aux besoins des divers apprenants (DEC, 2021).