



GRUPE DE TRAVAIL EPT

EFA WORKING GROUPE

**JOURNEE INTERNATIONALE DES ONG
INTERNATIONAL NGO DAY**

ACTES DE LA JOURNEE

**Petite enfance, grands enjeux
Early Childhood: Seeds for the Future**

23 AVRIL 2012 – APRIL 23rd 2012

UNESCO – Salle/Room IV



Avec le soutien de la Fondation Zennström Philantropies.



SOMMAIRE

Argumentaire de la journée

Programme de la journée

Ouverture de la journée

Allocution de Monsieur Bernard Loing, Président du Comité de Liaison ONG-UNESCO

Allocution de Monsieur Genc Seiti, Directeur de la Division des Commissions nationales et de la Société civile

Allocution de Madame Carole Coupez, Solidarité Laïque/Campagne Mondiale pour l'Education

Allocution de Monsieur Claude Vercoutère (FICEMEA), Président du Groupe de travail des ONG sur l'Education Pour Tous

Présentation de la journée par Monsieur Jean Claude Guillemard, International School Psychology Association (ISPA), Secrétaire du Groupe de Travail des ONG sur l'Education Pour Tous.

Table ronde n°1

Intervention de Madame Béatrice Noyer, ATD Quart Monde

Intervention de Madame Carmen Serrano, Bureau International Catholique de l'Enfance (BICE)

Intervention de Madame Lynne Lawrence, Association Montessori Internationale (AMI)

Commentaires et intervention du Professeur Peter Moss (Université de Londres)

Table ronde n°2

Intervention de Madame Madeleine Baillargeon, Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire (OMEP)

Intervention du Professeur Linda Siegel (Dyslexia International)

Commentaires et intervention du Professeur Tirussew Teferra (Université d'Addis Ababa)

Table ronde n°3

Intervention de Madame Yvette Poli, Fédération Internationale des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (FICEMEA)

Intervention de Monsieur Dennis Sinyolo, Internationale de l' Education (IE/EI)

Commentaires et intervention de Madame Laura Peterson, Hands to Hearts International (HHI)

Intervention de Madame Maki Hayashikawa, Section de l'Education de base UNESCO

Conclusion de la journée par Monsieur Jean-Claude Guillemard, Secrétaire du Groupe de travail Education Pour Tous.

Contributions complémentaires :

Alliance Internationale des Femmes (AIF), Mesdames Danièle Lévy et Monique Bouaziz : « *Prise en charge précoce des troubles invasifs du développement* »

Dyslexia International, Madame Jan Townend : « *Talk to your baby* » (Power Point)

ISPA, Monsieur Jean-Claude Guillemard : « *Le rôle des psychologues dans l'EPPE* »

Projet de recommandation

« Petite enfance, grands enjeux »

PREAMBULE.

La Première Conférence Mondiale sur l'Education et la Protection de la Petite Enfance (Moscou 2010) organisée par l'UNESCO en collaboration avec la Fédération de Russie a donné un nouveau dynamisme aux efforts consentis en faveur de l'Education et de la Protection de la petite enfance. Afin de contribuer à la mise en œuvre du Cadre d'action et de coopération : Construire la richesse des Nations, le calendrier d'action adopté à la conférence mondiale et les objectifs de l'UNESCO en matière d'EPPE¹ tels qu'ils figurent dans le programme du biennium 2012-2013, le Groupe de travail Education Pour Tous, mis en place par le Comité de Liaison des ONG/UNESCO, a décidé de consacrer une des deux Journées internationales de 2012 au secteur de l'EPPE. Le Comité a en outre décidé de situer la journée dans le cadre de la Semaine de la Campagne Mondiale pour l'Education² (23-27 avril 2012), centrée cette année sur le plaidoyer en faveur du premier objectif de l'EPT, le développement et l'amélioration de l'EPPE.

LA JOURNEE INTERNATIONALE

Période allant de la naissance à la huitième année, la petite enfance est le moment où les bases de la vie se mettent en place. C'est un moment d'intense évolution pour le développement physique, social, émotionnel et cognitif du jeune enfant. C'est pendant la petite enfance que le développement cérébral est le plus rapide en particulier au cours des trois premières années installant les trajectoires de santé, d'apprentissage et de comportement qui pourront persister tout au long de la vie. C'est précisément à cette période que le renforcement des talents, des capacités, des valeurs et des attitudes qui soutiennent un développement inclusif et durable doit commencer. Des preuves indubitables existent qui montrent les bénéfices multiples apportés par une EPPE de qualité : adaptabilité et réussite scolaire améliorées, réduction des coûts entraînés par les services et les programmes de remédiation futurs, élévation de la productivité et des perspectives d'emploi, et meilleure équité sociale et de genre.

L'EPPE, c'est aussi un droit : tous les enfants méritent un environnement sécurisé, l'accès à l'eau potable, la santé et la nourriture, la protection, l'affection et l'éducation. Cependant encore trop d'enfants - en particulier dans les pays en développement - n'ont pas les conditions leur permettant de développer leurs potentialités. Il est urgent pour tous les décideurs de coopérer pour atteindre les jeunes enfants vivant des situations difficiles, pour soutenir les professionnels du soin dans leur offre d'une ECCE de qualité, pour innover et offrir des programmes et des services de qualité en s'appuyant sur les forces de chacun et en renforçant les complémentarités et les synergies.

Ainsi, le but de la journée est d'intensifier les partenariats afin d'assurer les droits des jeunes enfants à une EPPE ayant un impact positif sur leur vie. Elle vise aussi à mettre en évidence le rôle et la contribution des ONG sur le développement et l'amélioration de l'EPPE.

Dans cette perspective la Journée et ses débats ont été orientés vers deux thématiques-clés dans lesquelles les ONG se sont particulièrement investies, à savoir :

1. Créer des structures d'accueil originales et améliorer la qualité de celles qui existent.

Penser en termes de développement durable dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le Développement et l'Education Pour Tous et former des éco-citoyens responsables et respectueux de leur environnement au sens large. Cet accueil prépare la scolarité de base sans pour autant avancer les apprentissages scolaires (importance du jeu). Il doit jouer également un rôle pour prévenir les difficultés éventuelles en évitant la stigmatisation et tout fichage irréversible des enfants différents.

¹ En 2012-2013, l'UNESCO fournira un soutien accru aux états membres pour renforcer leurs capacités et leur permettre d'organiser une EPPE fondement d'une éducation de base de qualité et d'un apprentissage efficace pour tous en partenariat avec divers partenaires (UNESCO , programmes adoptés C/5, p 37)

² La Semaine d'Action est une campagne mondiale organisée tous les ans afin de faire prendre conscience de l'importance des buts de l'Education Pour Tous.

2. Former les enseignants, les éducateurs, les professionnels du soin et de la santé et plus généralement tous les acteurs de la chaîne éducative (personnels de service, administrateurs) avec une attention particulière pour l'éducation (pré et post-natale) des familles (notamment des populations marginalisées : grande pauvreté, autochtones, immigrés, handicapés).

Pour illustrer ces deux thématiques les intervenants décriront les contenus, les méthodes appliquées dans l'environnement culturel et social spécifique au terrain et préciseront les fondements théoriques. Ils rapporteront leur expérience (réussites, obstacles rencontrés, perspectives). Les experts interviendront en répondant aux expériences concrètes à partir de leur expertise. Finalement le public pourra interpeller les participants afin d'enrichir la pensée collective et débattre sur la meilleure façon de servir collectivement nos enfants.

Groupe de travail des ONG sur l'Education Pour Tous

"Early Childhood Care and Education: Seeds for the Future"

BACKGROUND

The first World Conference on Early Childhood Care and Education (Moscow, 2010), organized by UNESCO in cooperation with the Russian Federation, gave a fresh impetus to accelerating efforts to support early childhood care and education (ECCE). For this reason and to contribute to implementing the *Moscow Framework for Action and Cooperation: Building the Wealth of Nations*, the action agenda adopted at the World Conference and UNESCO's ECCE-related objective³ inscribed in its 2012-2013 biennial programme, the Working Group on EFA of the NGO/UNESCO Liaison Committee decided to dedicate one of the Committee's international days in 2012 to the area of ECCE. The decision was made to hold the colloquium during the Education for All (EFA) Global Action Week⁴ (23-27 April 2012) whose focus is on advocating the first goal of EFA, i.e. expansion and improvement of ECCE.

AN INTERNATIONAL COLLOQUIUM

Defined as the period between birth and age of eight, early childhood is where the foundation for life is created. It represents a window of opportunity for enhancing young children's physical, social, emotional and cognitive development. Most rapid brain development occurs in early childhood, particularly during the first three years of life, setting trajectories in health, learning and behavior that can last throughout life. It is precisely where fostering of talents, capacities, values and attitudes that support inclusive and sustainable development must start. There is compelling evidence that points to the multifaceted benefits of quality ECCE, ranging from improved school readiness and learning achievement, reduced cost for remedial programs and services in later life, enhanced productivity and employment prospects, and greater gender and social equity.

³ In 2012-2013, UNESCO will provide an intensified support to "strengthen Member States' capacity to attain and monitor quality ECCE as a base for quality basic education and learning effectiveness for all" in partnership with various stakeholders (UNESCO, 2012. Approved C/5 Programme, P. 37).

⁴ Global Action Week is a worldwide annual campaign organized by the Global Campaign for Education to raise awareness of the importance of Education for All Goals.

Moreover, ECCE is a right: every child deserves a secure environment, clean water, good health and nutrition, care, affection and education. However, still too many children - especially those in developing countries - are not provided the conditions that they deserve for developing their potentials. There is an urgent need for different stakeholders to join hands to reach out to young children in difficult circumstances, to support professionals and caregivers in providing quality care and education, and to innovate and deliver quality programs and services by building on the strengths of each of them and emphasizing the complementarity and synergy among them.

Thus, the seminar is to contribute to an enhanced partnership for ECCE that ensures the fulfillment of young children's right to ECCE and that enables real positive impact in their lives. In particular, it aims to highlight the role and contribution of NGOs to the development and improvement of ECCE, and addresses the following themes around which the NGOs affiliated with UNESCO are especially active:

1. The **creation** of original, flexible and locally relevant ECCE provision to support young children and families, and the **improvement** in the quality of existing provision that seeks to contribute to achieving MDGs, EFA Goals and sustainable development. Such provision prepares young children for primary school through play-based and active pedagogical approaches and not through the academic approaches typically used with older children. It should also play a role of preventing present and later difficulties as well as stigmatization.

2. The **training** of teachers, educators, childcare and health workers, and all other actors involved directly or indirectly in ECCE, including administrative and service personnel. Special attention is paid to the education of families (pre and post-natal) and to serving marginalized populations, such as those suffering from extreme poverty, immigrants and people with disabilities.

To illustrate these two themes, contributors of the seminar will describe the specific social and cultural contexts in which NGOs' actions were undertaken, and highlight the contents and methods used in their actions. They will also present the outcomes, successes, failures and challenges and follow-up. Experts will respond to the concrete experiences presented bringing in their own expertise. The floor will then be opened for comments to all participants to enrich the collective thinking and debate on how we can together serve our children better.

NGO Working Group on Education For All.

JOURNEE INTERNATIONALE DES ONG

« Petite enfance, grands enjeux »

Programme

09h00 Accueil

09h30 Ouverture

Bernard LOING, Président du Comité de Liaison ONG-UNESCO.

Genc SEITI, Directeur de la Division des Commissions nationales et de la Société civile, représentant de Monsieur Eric FALT, sous-Directeur général pour les relations extérieures et l'information du public - UNESCO.

Carole COUPEZ, Déléguée aux actions d'Education au développement durable et à la Solidarité Internationale de Solidarité Laïque, Représentant français de la Campagne Mondiale pour l'Education

Claude VERCOUTERE, Président du Groupe de travail Education Pour Tous.

09h45 Présentation de la journée

Jean-Claude GUILLEMARD, Secrétaire du Groupe de travail Education pour Tous, ISPA (Association Internationale de Psychologie Scolaire).

10h00 TABLE RONDE N° 1

L'éducation et la protection de la petite enfance : pratiques et théories
--

Modératrice : **Monique FOUILHOUX**, Campagne mondiale pour l'Education.

ATD Quart Monde : « *Programmes : bébés bienvenus, 0-3 ans, et pré-scolaires, 3-6 ans en Haïti.* » par Béatrice NOYER, volontaire permanente.

BICE (Bureau International Catholique de l'Enfance) : « *Centre communautaire d'intervention opportune "Tia Kiki" de Colonia Urqueza* » (Argentine), par Carmen SERRANO, Déléguée Amérique Latine/Caraïbes.

AMI (Association Montessori Internationale) : « *Montessori approach in indigenous communities* » par Lynne LAWRENCE, Executive Director of AMI.

11h00 Pause

11h30 Réaction aux interventions et élargissement du thème par le **Professeur émérite Peter MOSS**, Unité de recherches Thomas Coram, Institut de l'Education, Université de Londres.

12h10 Discussion et interventions de la salle.

12h30 Pause déjeuner

14h30 **TABLE RONDE N° 2**

Education Pour Tous : l'EPPE dans des environnements variés

Modératrice : Monique SCHERRER, BICE

OMEP (Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire) : « *Des ludothèques pour le développement des enfants en Afrique* » par Madeleine BAILLARGEON, vice-Présidente sortante de l'OMEP Amérique du Nord et Caraïbes.

Dyslexia International : « *Developping language and literacy skills in young children* » par le Professeur Linda SIEGEL, University of British Colombia, Vancouver, Canada.

Réaction aux interventions et élargissement du thème par le **Professeur Tirussew TEFERRA**, Université d'Addis-Abeba (Ethiopie) sur « *Early Childhood and Disability in Africa : the role of teachers and families* ».

Discussion et interventions de la salle

15h45 **TABLE RONDE N° 3**

Formation des acteurs de l'EPPE

Modératrice : Micheline d'AGOSTINO, OMEP

FICEMEA (Fédération Internationale des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active) : « *Plaidoyer pour une éducation dès le plus jeune âge en Afrique de l'Ouest* » (Vidéo) par Yvette POLI, chargée de mission.

Internationale de l'éducation: « Quelle formation pour quels enseignants ? » par Dennis SINYOLO, Coordinateur senior pour l'éducation.

Réaction aux interventions et élargissement du thème par **Laura PETERSON**, Director Hands to Hearts International sur « *Empowering mothers to promote health social emotional development ; moving from treatment to prevention in rural India and Uganda* ».

Discussion et interventions de la salle.

17h00 Mrs Maki HAYASHIKAWA, Chef de la Section de l'Education de Base, Division for Basic Learning and Skills Development : *Actions de l'UNESCO en matière d'EPPE.*

17h15 - 17h30 CONCLUSIONS, Jean-Claude Guillemard, Secrétaire Groupe EPT/ONG/UNESCO.

INTERNATIONAL NGOs DAY

« Early Childhood : Seeds for the Future »

Programme

09:00 **Welcome**

09:30 **Official opening remarks**

Bernard LOING, NGO-UNESCO Liaison Committee President.

Genc SEITI, Director of the Division of National Commission and Civil Society, Representative of Eric FALT, Assistant Director-General for External Relation and Public Information – UNESCO.

Carole COUPEZ, Solidarité laïque, Global Campaign for Education Action Week.

Claude VERCOUTERE, EFA Working Group President.

09:45 **Presentation of the programme**

Jean-Claude GUILLEMARD, Secretary of the EFA Working Group, ISPA (International School Psychology Association).

10:00 **ROUND TABLE I**

Early Childhood Care and Education: Practices and Theories

Moderator : Monique FOUILHOUX, Global Campaign for Education.

ATD Fourth World : “*Welcome babies, 0-3, and Kindergartens for children ages, 3-6, in Haïti*” by Béatrice NOYER, Volunteer ATD.

BICE (International Catholic Child Bureau) : «*Centre communautaire d'intervention opportune “Tia Kiki” de Colonia Urqueza* » (Argentina) by Carmen SERRANO, ICCB Delegate for Latin America and the Caribbean.

AMI (Association Internationale Montessori) : “*Montessori approach (training, outreach) with indigenous communities*” by Lynne LAWRENCE, Executive Director of AMI.

11:00 **Coffee Break**

11:30 Response to and looking beyond the topics addressed in previous presentations by **Emeritus Professor Peter MOSS**, Thomas Coram Research Unit, Institute of Education University of London.

12:10 **Discussion**

12:30 **Lunch**

14:30 **ROUND TABLE 2**

Reaching all children: Approaches to ECCE in diverse settings

Moderator : Monique SCHERRER, BICE

OMEP (World Organization on Early Childhood Education) : “*Toys Library for Children development in West Africa*” by Madeleine BAILLARGEON, Past-president for North America and the Caribbean.

Dyslexia International : “*Developing language and literacy skills in young children*” by Professor Linda SIEGEL, University of British Columbia, Vancouver, Canada.

Response to and looking beyond the topics addressed in previous presentations by **Professor Tirussew TEFERRA**, Addis Ababa University , including a presentation on : “ *Early childhood and disability in Africa: the role of teachers and families*”.

Discussion

15:45 **ROUND TABLE 3**

Training for Early Childhood Care and Education providers

Moderator : Micheline d’AGOSTINO, OMEP

FICEMEA (International Federation of Training Centers for the Promotion of Progressive Education): “*Advocating for Early Childhood Education in West Africa* “ (Video presentation) by Yvette POLI.

Education International : “*Which Training for which Educators?*” by Denis SINYOLO, Senior Coordinator, Education and Employment.

Response to and looking beyond the topics addressed in previous presentations by **Laura PETERSON** , Director, Hands to Hearts International including a presentation on : “*Empowering Mothers to promote healthy social-emotional development; moving from treatment to prevention in rural India & Uganda*”.

Discussion

17:00 Mrs Maki HAYASHIKAWA, Chief Basic Education Section, Division Basic Learning and Skills Development: “*UNESCO actions for ECCE*”.

17:15–17:30 CONCLUDING REMARKS, Jean-Claude Guillemard, Secretary EFA Working Group NGO-UNESCO.

SEANCE D'OUVERTURE

Allocution d'ouverture par Bernard LOING, Président du Comité de Liaison ONG-UNESCO.

Monsieur le Directeur, représentant la Directrice Générale,
Monsieur le Président du Groupe de travail des ONG sur l'EPT,
Mesdames et Messieurs les représentants des Etats-Membres,
Mesdames et Messieurs les représentants des ONG,

Chèr(e)s Ami(e)s,

Permettez moi au nom du Comité de Liaison des ONG de vous souhaiter la bienvenue à cette journée internationale des ONG qui a suscité un grand intérêt.

Cet intérêt se manifeste d'abord par le nombre des participants présents et par leur grande diversité : représentants d'ONG, Délégations permanentes, enseignants et parents, sans compter les nombreuses personnes et organisations intéressées professionnellement.

Le thème était certes mobilisateur : une journée sur l'enfance est une journée sur l'avenir, et le titre choisi, « Petite enfance grands enjeux », souligne à la fois l'importance globale du sujet mais également les divers champs concernés : éducation, santé, économie, politique...

En plaçant la journée dans le cadre de la Campagne Mondiale pour l'Education, nous avons bénéficié d'un soutien fort de l'UNESCO et de son secteur Education au nom duquel, Mme Maki HAYASHIKAWA, chef de la section Education de base interviendra en clôture.

Je voudrais particulièrement remercier le Groupe de Travail EPT pour son organisation exemplaire et collective et pour avoir su mobiliser un grand nombre d'ONG autour de ce projet comme vous l'indique le programme. Il a su aussi attirer des intervenants de haut niveau : Professeur Peter MOSS (Londres) ; Professeur Linda SIEGEL (Vancouver) ; Professeur Tirussew TEFERRA (Addis Abeba) ; Madame Laura PETERSON.

Donc une journée riche et prometteuse d'échanges et de débats.

Mais cette journée s'inscrit également dans une **nouvelle perspective de partenariat ONG-UNESCO**. L'année 2012 va se clôturer par la Conférence Internationale des ONG (12-14 décembre) dont la préparation est déjà engagée et dont le thème « Culture et Cultures » devrait susciter de riches échanges. Cette Conférence verra l'élection d'un nouveau Comité de Liaison correspondant à de nouvelles directives. Nous avons discuté de leur application future lors de notre journée internationale du 5 décembre 2011. Mais, 2012 est déjà une année de transition avec cette journée qui préfigure les futurs « forums ».

Nous les voulons ainsi : forte mobilisation d'ONG, grande ouverture vers l'extérieur, invitations largement ouvertes vers les délégations permanentes et le public extérieur, inscription forte dans les thématiques retenues par l'UNESCO, démonstration de la compétence et de l'expertise de la Société Civile aux côtés de l'UNESCO.

Il faudra mobiliser des moyens nécessaires à la réalisation de cette ambition : les ONG le feront comme elles le font aujourd'hui. Nous comptons sur l'UNESCO pour assurer toute sa part malgré les difficultés budgétaires dont nous sommes conscients.

Je suis confiant dans les perspectives ainsi ouvertes et je souhaite plein succès à cette journée.

Allocution d'ouverture de Monsieur Genc Seiti, Directeur de la Division des Commissions nationales et de la Société civile de l'UNESCO
Représentant de la Directrice Générale, Madame Irina Bukova et du Sous-directeur général pour les relations extérieures et l'information du public, Monsieur Eric Falt.

Monsieur le Président,
Mesdames et Messieurs les représentants des organisations non gouvernementales,
Mesdames et Messieurs,

Permettez-moi de commencer par souhaiter, au nom de la Directrice générale et en mon nom propre, très chaleureusement la bienvenue à chacune et chacun d'entre vous, représentants des ONG en partenariat officiel avec l'UNESCO. C'est un honneur pour moi de me joindre à vous ce matin à l'occasion de l'ouverture de votre journée portant sur le thème « Petite enfance, grands enjeux ».

Hasard de calendrier ou plutôt choix délibéré dont je félicite les organisateurs, cette Journée des ONG qui, initialement, devait se tenir en décembre dernier, se situe désormais à juste titre dans le cadre de la Semaine de la Campagne Mondiale pour l'Éducation, centrée cette année sur le plaidoyer en faveur du premier objectif de l'Éducation pour tous (EPT) : le développement et l'amélioration de l'Éducation et la protection de la petite enfance (EPPE).

Il va sans dire que l'EPPE est au cœur même d'une vision holistique de l'éducation, qui seule peut aider à relever les défis d'aujourd'hui. L'extrême importance des premières années de l'enfant est d'ailleurs confirmée dans le premier des six objectifs de l'Éducation pour tous adoptés à Dakar en 2000 : « Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ».

L'EPPE représente donc bien plus qu'une phase préparatoire. Aujourd'hui, les politiques de la petite enfance doivent impérativement s'inscrire dans un cadre plus large de développement social, d'égalité des genres et de réduction de la pauvreté. Et c'est ce que l'UNESCO s'attache à promouvoir.

A ce titre, je me réjouis que vous ayez choisi ce thème pour cette journée de réflexion car les idées et les expériences que vous partagerez tout au long de cette journée, ne pourront qu'éclairer et guider les actions que nos organisations respectives mènent, individuellement ou en concertation, ensemble dans ce domaine.

Mesdames et Messieurs,

L'adoption par la Conférence générale en novembre dernier de nouvelles Directives concernant le partenariat de l'UNESCO avec les ONG a représenté une étape importante dans notre effort de donner une nouvelle impulsion à notre coopération. Le changement de titre à lui seul est révélateur de l'objectif de ce texte : celui de passer de relations officielles à un véritable partenariat avec les ONG.

Ce partenariat est aujourd'hui d'autant plus précieux que l'UNESCO traverse une période charnière de son histoire et qu'elle doit faire face à des défis de taille. Cette situation est certes difficile mais, tel que le rappelle la Directrice générale, elle offre aussi à l'UNESCO « une occasion de bâtir une Organisation de pointe, avec plus d'impact, de meilleures prestations, en phase avec les ambitions de son mandat et avec les besoins du XXI^e siècle ».

Il s'agit ainsi d'un moment où l'UNESCO doit impérativement faire usage de toutes les ressources à sa disposition, en son sein et parmi ses partenaires. Par leur représentativité géographique, la qualité et l'étendue de leurs réseaux, et par la richesse de leurs projets, le réseau de nos ONG est plus que jamais un relais essentiel de l'action de l'UNESCO que nous sommes déterminés à préserver et à renforcer.

De plus, les conférences et les journées ONG ainsi que les nouveaux mécanismes de coopération collective mis en place par les nouvelles Directives soulignent l'importance d'une réflexion commune pour avancer sur des thématiques prioritaires de notre Organisation.

De surcroît, je souhaite remercier le Président du Comité de liaison UNESCO-ONG, Monsieur Bernard Loing, et le Comité dans son ensemble pour les efforts qu'il déploie sans cesse afin de renforcer la mobilisation de la communauté des ONG en partenariat avec l'UNESCO et la coopération avec notre Organisation.

Tous mes vœux de succès vous accompagnent dans vos travaux qui seront, je n'en doute pas, très fructueux.

Je vous remercie de votre attention.

Intervention de Madame Carole Coupey, Déléguée Solidarité Laïque.

Merci de cette invitation. Je me félicite de ce partenariat pour cet événement entre le comité de liaison des ONG de l'UNESCO avec la Campagne Mondiale pour l'Education que je représente aujourd'hui au nom de la Coalition française portée par Solidarité Laïque.

Aussi j'ai l'honneur d'ouvrir – par cette Conférence - la Semaine mondiale d'action pour l'Education 2012 en France...

Chaque année, pendant la Semaine mondiale d'action, la Campagne Mondiale pour l'Education, vaste coalition de la société civile née en 1999 pour la défense de l'éducation de qualité pour Tous et ses membres aux quatre coins de la planète (plus de 120 pays participants) mettent en avant un point essentiel de l'agenda de l'Education pour tous (EPT) à la date anniversaire du FORUM (26-28 avril 2000) qui a fixé le cadre d'action de l'EPT et les 6 objectifs de l'EPT dont celui de cette année la protection et l'éducation de la petite enfance !

Doit-on décemment rappeler l'échéance de ce cadre d'action ? !

164 dirigeants mondiaux ont souscrit aux objectifs de l'Education pour tous (sur 193 pays selon l'ONU).

- Or, moins d'un pays sur deux est doté d'un programme/dispositif de EPPE !

Pendant la semaine internationale du 22 au 28 avril 2012 et jusqu'en juillet pour la mobilisation française portée par Solidarité Laïque, représentant français de la campagne mondiale pour l'Education, des millions de personnes – enseignants, étudiants et citoyens – se rassembleront aux côtés des organisations de la société civile pour s'informer sur ces enjeux, débattre et **défendre ensemble « les droits dès le départ » des enfants** pour reprendre le slogan de la mobilisation !

« Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ».

- En dépit des déclarations et d'une vision holistique de l'éducation allant de la naissance à l'éducation tout au long de la vie :
- La Déclaration de Jomtien sur l'Education pour tous de 1990 affirmait déjà que l'éducation commence dès la naissance
- En dépit des bienfaits prouvés de l'éducation dès le départ et les enjeux pour le développement durable des sociétés ... sur lequel je ne vais pas insister car je pense que les expériences présentées aujourd'hui parleront d'elles mêmes ...
- Parmi tous les objectifs de l'EPT, c'est celui qui est le plus négligé !

On estime que plus de 200 millions d'enfants de moins de 5 ans dans les pays à revenu faible et moyen ne réalisent pas leur potentiel complet de développement à cause de la pauvreté, des carences nutritionnelles et du manque de possibilités d'éveil et d'éducation !

Selon l'UNESCO, seulement 48%(1) des pays sont dotés d'un programme de protection et d'éducation des enfants.

Ce sont surtout ceux de l'Amérique du Nord, de l'Europe de l'Ouest, de l'Asie centrale, de l'Amérique latine et des Caraïbes.

En Afrique subsaharienne, on estime que 86 % des enfants ne bénéficient pas de programmes d'EPPE et souvent ceux-ci émanent d'énergies communautaires, associatives ... comme nous le verrons dans la vidéo sur le plaidoyer en Afrique de l'Ouest et les clos d'enfants d'un programme porté par Solidarité Laïque : le PRODERE, Programme de Développement des Réseaux Educatifs en Afrique de l'Ouest.

1 Rapport Mondial de Suivi de l'EPT 2011 - UNESCO

De plus, même si l'offre de services d'EPPE a significativement augmenté au cours des trente dernières années à travers le monde, avec l'urbanisation et l'augmentation du nombre de femmes engagées sur le marché du travail, les taux actuels de services offerts pour les 3-5 ans stagnent : autour de 73 % dans les pays à revenu élevé et de 32 % dans les pays à revenu faible et moyen.²

En France, on assiste même à une régression de l'offre !

Dans le cadre de la Campagne Mondiale pour l'Education, nous demandons aux dirigeants et plus spécifiquement au gouvernement français :

- D'honorer leurs engagements à soutenir tous les pays pour réaliser l'EPT, en particulier l'objectif n°1 pour la Petite enfance.
- Fournir davantage d'aide aux pays les plus en retard dans l'achèvement de l'EPT.
- D'encourager les pays du Sud à favoriser les investissements dans le secteur de l'EPPE (notamment formation des personnels, inclusion de tous les enfants...) et à allouer au moins 8 % des budgets nationaux de l'éducation au niveau préscolaire et à une hausse significative des ressources consacrées aux premiers niveaux de primaire.
- De prioriser le soutien à la formation et à la reconnaissance des métiers de la protection et de l'éducation de la petite enfance.
- De sensibiliser les populations, les services sociaux aux bénéficiaires à long terme des investissements dans l'EPPE.

Si vous souhaitez soutenir ce plaidoyer, participez à la mobilisation citoyenne : postez vos messages et une photo de vous enfant pour faire valoir les Droits dès le départ de tous les enfants ! Sur le blog et la page Facebook dédiés : EDUCATIONPOURTOUS (.COM)

Allocution d'ouverture de Monsieur Claude Vercoutère (FICEMEA), Président du Groupe de travail des ONG-UNESCO sur l'Education Pour Tous.

La petite enfance, période de la vie que l'on situe généralement de 0 à 8 ans, est une étape déterminante, pour ne pas dire l'étape capitale car toute la suite du développement du ou de la future adulte en dépend.

Une période de la vie particulièrement malmenée par la malnutrition, le manque d'hygiène, les épidémies partout où ces fléaux subsistent, non seulement dans les pays en voie de développement mais aussi parmi les populations les plus pauvres des pays dits riches du monde occidental.

Une période de la vie où un autre risque et non des moindres, consiste aujourd'hui à voir le marché s'emparer de l'éducation dès le plus jeune âge, car cette période de la vie est aussi celle où l'individu est le plus malléable, où il est le plus facile de conditionner des consommateurs dociles à partir de modèles commerciaux préétablis et standardisés. Ces modèles utilisent notamment les nouvelles technologies de la communication qui sont par ailleurs de fabuleux outils d'acquisition des connaissances dont trop de jeunes et trop d'adultes sont privés pour des raisons financières et culturelles.

Et pourtant, les obligations des gouvernements ont été clairement établies par des textes fondamentaux qu'ils ont ratifiés :

- la déclaration des droits de l'enfant de 1959,
- le Pacte International relatif aux droits économiques sociaux et culturels de 1966,
- la convention relative aux droits de l'enfant de 1989.

Malheureusement, aucun de ces textes ne préconise les modalités de financement indispensables à leur mise en œuvre.

Un des principes de base évoqué par Bernard Charlot au Forum Social Mondial de Porto Alegre en octobre 2001 est toujours d'actualité : « l'éducation est un droit fondamental de l'être humain, c'est une condition essentielle du développement durable ainsi que de la paix et de la stabilité à l'intérieur des pays et entre eux, et donc le moyen indispensable d'une participation effective à l'économie et à la vie des sociétés du XXI^e siècle soumise à un processus de mondialisation rapide. La réalisation des buts de

l'éducation pour tous ne saurait être différée plus longtemps. Il est possible et nécessaire de répondre d'urgence aux besoins éducatifs fondamentaux de tous.

Il cite ensuite six engagements précis dont le premier concerne la petite enfance.

Il conviendrait, d'en ajouter un septième, à mon sens le plus important, le droit à la vie des petites filles !

Je m'étais promis de faire court, je m'arrêterai donc ici. Bonnes tables rondes !

PRESENTATION DE LA JOURNEE

par Monsieur Jean-Claude GUILLEMARD,

International School Psychology Association (ISPA),
Secrétaire du Groupe de travail des ONG-UNESCO sur l'Education Pour Tous,
Coordinateur de la journée EPPE. Jc.guillemard@wanadoo.fr

Monsieur le Directeur,
Monsieur le Président du Comité de Liaison des ONG,
Monsieur le Président du Groupe de travail des ONG sur l'EPT,
Mesdames et Messieurs les représentants des Etats Membres,
Mesdames et Messieurs les représentants des ONG,

Chèr(e)s collègues, Chèr(e)s ami(e)s,

Initialement conçue comme journée d'étude du groupe EPT, puis requalifiée en journée internationale des ONG, inscrite dans la Semaine d'Action de la Campagne Mondiale pour l'Education (23-28 avril) dont le thème était justement celui de la petite enfance, la journée « Petite Enfance Grands Enjeux » a mobilisé une dizaine d'ONG du Groupe de Travail Education Pour Tous pendant plus d'une année.

Les ONG du groupe de travail EPT qui consacrent tout ou partie de leurs activités à la prévention, au soin et à l'éducation de la petite enfance, n'ont certes pas attendu le « feu vert » de l'UNESCO pour développer leurs programmes sur le terrain. Néanmoins, les recommandations de la Conférence de Moscou (2010) et les propos de la Directrice Générale ont sans doute été un élément déclencheur de la décision de travailler sur ce thème.

Le nouveau document d'orientation publié récemment par l'équipe de suivi sur l'Education Pour Tous confirme que - pour l'UNESCO - l'Education et la Protection de la Petite Enfance est une des priorités les plus urgentes de l'agenda. En proposant les mesures à prendre dans six domaines fondamentaux pour renforcer en qualité l'EPPE et pour mieux la coordonner avec l'éducation primaire, le document fournit des outils à tous les acteurs, gouvernements et ONG.

Deux points ont orienté notre réflexion :

- L'invitation à développer des actions en faveur de la petite enfance s'adressait principalement aux états- membres.
- La décision de la Conférence Général (2011) de qualifier les ONG comme « partenaires » demandait à être illustrée d'une manière concrète.

Or les ONG internationales présentes sur le terrain directement ou par leurs branches nationales ou régionales sont, sans doute, davantage préoccupées par les résultats de leurs actions auprès des populations concernées que par la publicité de ces résultats.

C'est en partant de cette observation que notre journée a été conçue. Elle répond à la volonté de rendre visibles les actions des ONG, de mettre en évidence les réussites mais aussi les difficultés rencontrées, de souligner la cohérence de ces actions en montrant qu'elles s'appuient sur une vision concrète de la réalité socio-culturelle et économique des lieux d'application et qu'elles tiennent compte du développement des connaissances fournies par la recherche en sciences humaines.

Les trois sessions qui constituent cette journée s'appuieront toujours sur le témoignage des acteurs.

Dans la session du matin, ATD Quart Monde, le Bureau International Catholique de l'Enfance, l'Association Montessori Internationale, rendront compte de leur expérience dans trois régions du monde (Caraïbes, Amérique latine, Australie). Les intervenants souligneront la philosophie et les théories (éducatives, psychologiques,...) sous-jacentes. En contrepoint, le Professeur Peter Moss de l'Université de Londres, réagira aux témoignages et présentera sa conception en matière d'éthique et de politique de la petite enfance.

Les participants pourront ensuite intervenir et enrichir le débat.

Le champ de la petite enfance pose des questions multiples et interconnectées. Pour la clarté des débats, nous avons arbitrairement sélectionné deux thèmes que nous avons séparés tout en sachant qu'ils sont étroitement liés.

Celui de **l'accueil du jeune enfant** : L'Organisation Mondiale pour l'Education Pré-scolaire (OMEP), et Dyslexia International traiteront de deux sujets essentiels du développement du jeune enfant : le jeu et le langage.

En réagissant à ces présentations, le Professeur Tirussew Teferra de l'Université d'Addis Abeba abordera un problème crucial de l'Education Pour Tous, celui de l'accueil des enfants en situation de handicap. Il soulignera le rôle essentiel des éducateurs et de la famille. Il s'appuiera notamment sur sa connaissance des problèmes en Afrique.

Le second thème abordé sera celui de **la formation des acteurs de l'EPPE**. S'appuyant sur un document filmé dans cinq pays de l'Afrique de l'Ouest, la Fédération Internationale des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (FICEMEA), témoignera du rôle de la formation de la famille – notamment des mères - et des éducateurs issus de la communauté pour assurer l'accueil des plus jeunes enfants. L'Internationale de l'Education (IE) quant à elle s'interrogera sur le contenu des formations, sur la qualification et le statut des éducateurs et des enseignants de la petite enfance.

Madame Laura Peterson, membre du Comité UNESCO de Conseil pour l'EPPE en Asie, réagira à ces interventions en présentant son expérience de formation auprès des mères en Ouganda et en Inde.

Enfin, c'est à l'UNESCO – par sa Section de l'Education de Base - qu'il reviendra de réagir à l'ensemble des interventions et des questions soulevées par les participants, puis de présenter les perspectives à court et à moyen terme en matière de politique de la petite enfance.

Les ONG du groupe de travail EPT concluront la journée, qui ne devrait pas être une fin mais plutôt - après la publication des actes - une ouverture de dialogue entre les ONG, les décideurs institutionnels, les agences des Nations Unies et en priorité, l'UNESCO.

TABLE RONDE N° 1 – ROUND TABLE 1

L'éducation et la protection de la petite enfance: pratiques et théories Early Childhood Care and Education : Practices and Theories

Modératrice: Madame Monique Fouilhoux, Campagne mondiale pour l'Education.

Mouvement international ATD Quart Monde, 107 avenue du Général Leclerc
95480 Pierrelaye

Intervention de Madame Béatrice Noyer : Actions « petite enfance » en Haïti.
beatrice.noyer@atd-quartmonde.org

Béatrice Noyer, Volontaire-permanente depuis vingt huit ans, a assuré, au sein d'ATD Quart Monde, pendant une quinzaine d'années, le suivi financier et administratif des équipes présentes en Asie, Afrique, Amérique centrale et latine, Caraïbes. Elle a également animé, durant une année, des actions de partage du savoir avec des petits enfants au Guatemala. Actuellement, elle travaille sur une évaluation des actions « petite enfance » menées en Haïti et à l'île Maurice.

Permanent-Voluntary with ATD Fourth World for twenty-eight years, **Beatrice Noyer** covered for fifteen years, the financial and administrative monitoring of teams in Asia, Africa, Central and South America and the Caribbean. She also ran for a year, actions of "Merging Knowledge", with small children in Guatemala. Mrs Beatrice Noyer is currently working on an evaluation of action "early childhood" conducted in Haïti and Mauritius.

Présent en Haïti depuis une trentaine d'années, un des axes d'action du Mouvement international ATD Quart Monde ⁽³⁾ a et est toujours l'accès des enfants et des jeunes à l'éducation. Tout d'abord, à travers une école accueillant des enfants de familles défavorisées en zone rurale et des bibliothèques dans les « mornes »⁴, puis à travers des actions de partage du savoir, de soutien à la scolarisation des enfants et à la formation de jeunes dans le quartier de Grande Ravine à Port-au-Prince (Périphérie sud).

Il s'agit d'une zone à forte densité de population, avec un habitat précaire, des maisons en bois et tôle, quelques unes en blocs béton. Beaucoup de familles vivent dans une seule pièce. Le relief de Grande Ravine est très escarpé avec peu de végétation ; lors de grosses pluies, il y a souvent des coulées de boue qui créent des dégâts matériels et humains. L'accessibilité pour les véhicules est quasi impossible, tout doit être transporté à dos d'homme.

La situation économique est difficile, l'immense majorité de la population survit grâce au secteur informel. Malgré tout, les familles font de très gros efforts pour scolariser leurs enfants. Mais les conditions de vie, la difficulté des parents à suivre la scolarité de leurs enfants alors qu'eux-mêmes ne sont pas ou peu allés à l'école et sont préoccupés par la recherche de subsistance quotidienne, font que beaucoup d'enfants finissent par se décourager et abandonnent avant la fin de l'école fondamentale.

Devant le nombre important d'enfants âgés de moins de 8 ans qui participaient aux bibliothèques de rue, l'équipe ATD Quart Monde avait, dès avril 1990, créé pour ces enfants, des temps spécifiques autour des

⁽³⁾ Le Mouvement International ATD Quart Monde (www.atd-quartmonde.org), créé en 1957, est présent dans une trentaine de pays ; il lutte pour les droits de l'homme, avec l'objectif de garantir l'accès des plus pauvres à l'exercice de leurs droits et d'avancer vers l'éradication de l'extrême pauvreté. Il développe également un réseau de personnes et organisations impliquées avec des communautés pauvres, dans plus d'une centaine de pays, appelé « Forum du refus de la misère » (www.refuserlamisere.org).

⁴ Mot créole : collines.

livres, animés avec des jeunes dont plusieurs vivaient dans le quartier même.

En septembre 1997, lors de la programmation de ses actions, l'équipe a souhaité renforcer le lien entre la dynamique de partage du savoir et l'accès à la santé, en donnant une place plus importante à une action « petite enfance ». Au niveau de la santé, se bâtissait un partenariat avec la Clinique St Michel, présente dans ce quartier.

Ainsi début novembre 1997, après plusieurs visites dans le quartier, eut lieu la première séance de la pré-école, activité d'éveil pour les enfants âgés de 2 à 6 ans. Destinée en priorité aux enfants qui ne bénéficiaient d'aucune activité en-dehors de leur famille et du voisinage, la pré-école avait lieu, deux fois par semaine, sous l'auvent d'une maison ; elle touchait une quarantaine d'enfants dont 25 venaient régulièrement. L'équipe d'animation était composée d'une volontaire-permanente d'ATD Quart Monde qui avait déjà animé une telle action au Guatemala, d'une jeune haïtienne qui connaissait bien le quartier et qui était engagée dans l'animation des bibliothèques de rue, et de la maman qui offrait l'auvent de sa maison et accueillait les enfants. Deux fois par trimestre, était organisé un temps de rencontre avec les parents afin de leur partager les travaux menés lors de la pré-école et les progrès de leurs enfants.

En parallèle de cette action, l'équipe a tissé des liens avec le Centre d'Education Spéciale (CES), organisme haïtien qui a une longue expérience dans le domaine de l'éveil et la stimulation des très jeunes enfants, et qui a développé une expertise et des outils de travail, d'évaluation, de formation et de suivi sur le terrain.

Face à la présence de très jeunes enfants, voire même de bébés, lors de la pré-école, et pour répondre aux attentes des parents par rapport au développement de leurs tout-petits, l'équipe a demandé au Centre d'Education spéciale (CES) de l'aider à implanter, dans le quartier, une activité spécifique pour les enfants âgés de 0 à 3 ans. Un contrat de partenariat est alors signé entre le CES et ATD Quart Monde. Et à la fin de l'année 2000, une animatrice haïtienne, formée à la petite enfance, commence cette activité baptisée « Bébés Bienvenus » dont l'objectif consiste à donner au jeu et au jouet toute son importance dans le développement du petit enfant, et à inciter les parents à échanger entre eux, à réfléchir sur l'évolution de leur enfant, à prendre conscience du rôle important qu'ils ont dans son développement harmonieux. Chaque séance réunissait, une fois par semaine, entre 5 et 10 enfants avec l'un des parents ou grands-parents en 4 ou 5 endroits du quartier de Grande Ravine. Les parents étaient impliqués dans l'activité pour stimuler les petits enfants, mais également étaient invités à partager leur connaissance autour d'un thème lié à la santé (par exemple, pour la diarrhée, apprentissage de la préparation du sérum oral). A la fin de chaque séance, le parent collait sur un carnet une vignette représentant le jeu ou le jouet qui a attiré l'intérêt de l'enfant ; ce carnet sert à l'évaluation des progrès de l'enfant. D'autre part, chaque mois, était organisée une réunion des parents avec un thème lié à la santé et le développement de l'enfant, en présence d'un membre de la Clinique St Michel.

Au fil des années, en fonction de la conjoncture du pays, mais aussi des conditions de sécurité dans le quartier de Grande Ravine, l'équipe ATD Quart Monde a adapté les actions « petite enfance », c'est-à-dire la pré-école et l'activité « Bébés bienvenus », veillant toujours à garder un lien avec les familles concernées, même quand il était impossible d'entrer dans le quartier, et tout en renforçant le partenariat avec le CES, la Clinique St Michel et l'école « Les Mains ouvertes ». Cette école accepte, chaque année, d'inscrire les enfants participant à la pré-école et ayant atteint l'âge de 6 ans, en première année de l'école fondamentale.

Pour les enfants n'ayant pas d'acte de naissance, l'équipe a soutenu et soutient les familles pour l'obtention de ce papier officiel en collaboration avec des juristes.

D'autre part, les enfants participant à ces actions « petite enfance » bénéficient d'une carte de santé leur permettant d'être soignés à la Clinique St Michel pour un coût moindre.

Passant d'une activité sur le lieu même où vivaient les enfants, à une activité dans les locaux de partenaires comme l'école « Les Mains ouvertes » ou la Clinique St Michel, les actions « petite enfance » se déroulent depuis mars 2009 dans la maison Quart Monde, en bordure du quartier de Grande Ravine. Mais le tremblement de terre du 12 janvier 2010 a fortement perturbé toute la vie en Haïti.

Quelques jours après ce séisme, les parents ont demandé à l'équipe de reprendre la pré-école car pour eux, c'était un moyen d'éviter que leurs enfants n'accumulent trop de stress à cause de ce qu'ils venaient de vivre. Début mars 2010, les animatrices ont donc recommencé l'activité, tout d'abord dans la cour de la maison Quart Monde, sous des bâches pour se protéger du soleil, trop d'enfants ayant encore peur d'entrer dans une maison. Puis un bâtiment pour la pré-école a été construit en bois sur le terrain derrière la maison Quart Monde.

Aujourd'hui, l'équipe d'animation de la pré-école est composée de 4 Haïtiennes ayant une formation de jardinière d'enfants. Lors des inscriptions, toute l'équipe d'animation rencontre individuellement les parents, dialogue avec eux sur leurs motivations à inscrire leurs enfants. La priorité est donnée aux familles connaissant de grandes difficultés. 70 enfants âgés de 4 à 6 ans sont accueillis trois matinées par semaine ; ils sont répartis en deux groupes, avec deux animatrices.

Les séances commencent par un chant de bienvenue au cours duquel est cité le nom de chaque enfant ; c'est une manière de se connaître et de mémoriser ces noms. Puis alternent des temps autour des livres, avec les jouets, avec des jeux éducatifs, des activités psychomotrices, des activités manuelles, d'expression orale. Différents thèmes sont choisis au cours de l'année : les couleurs, les formes, les fruits, les animaux, ...

Ayant constaté que la situation des familles est de plus en plus dure, les animatrices ont choisi de donner une collation aux enfants (lait et biscuit) car comme elles le disent : « un enfant ne peut pas apprendre s'il n'a rien mangé ».

Mensuellement sont organisées des réunions avec les parents ; cela permet de créer des liens d'amitié entre ces adultes qui souvent vivent difficilement dans le quartier. Ces rencontres sont des temps de partage et de paix, mais aussi de formation. Plusieurs parents disent que grâce à la pré-école, ils se sentent faire partie de la société. Ils témoignent que leurs enfants répètent les chansons, les jeux, ... qu'ils rapportent à la maison ce qu'ils ont appris.

Une maman dit : « *Sans l'activité, je devrais garder mon enfant chez moi et il n'apprendrait rien, il ne rencontrerait pas d'autres personnes. Maintenant, ma fille est comme tous les autres enfants, elle chante, dit des poésies, connaît les couleurs et les formes ; et puis elle n'a pas peur des autres* ».

Quant à l'activité « Bébés bienvenus », elle a recommencé début avril 2010 également dehors, dans la cour. Avant la reprise de l'activité, deux animatrices avaient suivi une formation à l'extérieur (IDEO) sur le « choc traumatique » ; cela les a aidées à accueillir les parents et à en parler avec eux, ainsi qu'à garder le moral après ce séisme.

Aujourd'hui, 170 petits enfants âgés de quelques mois à 3 ans, participent à cette activité, une fois par semaine, avec une participation moyenne de 35 enfants par séance. Ils sont répartis en deux groupes : 0 à 18 mois, puis 18 mois à 3 ans. Quatre à cinq animatrices sont présentes à chaque séance. Certains parents font un long trajet à pied, portant souvent leur enfant, pour venir jusqu'à la Maison Quart Monde où se déroule l'activité « Bébés bienvenus ».

Les parents et enfants sont accueillis dans la cour où de l'eau et du savon sont à leur disposition. Puis avant que ne débute l'activité, il y a un temps libre de jeux pour les enfants et leurs parents, les jouets étant répartis sur les tapis. Ensuite, alternent un temps de partage de nouvelles, de stimulation infantile et un temps de prévention santé. Une fois par mois, les enfants sont pesés afin de surveiller leur croissance. Un goûter est offert aux enfants. Tout comme à la pré-école, les chansons avec des gestes occupent une place importante dans l'animation.

Depuis octobre 2011, une matinée a été ajoutée pour le groupe d'enfants connaissant des problèmes de nutrition.

L'équipe des animatrices s'aide d'un programme de stimulation précoce de l'enfant traduit en créole et français par le CES. Ce programme reprend 5 secteurs de développement de l'enfant (motricité, langage, autonomie, connaissance, socialisation). Ce n'est qu'un outil car l'activité « Bébés bienvenus » doit rester un espace où enfants et parents se sentent à l'aise, en confiance, où ensemble ils peuvent expérimenter de nouvelles choses.

Tout comme pour la pré-école, des réunions ont lieu régulièrement avec les parents avec, à chaque fois, un temps de partage autour d'un sujet lié à la santé des petits enfants, avec la présence d'un membre de la Clinique St Michel. Les parents sont aussi fiers de découvrir les jeux et jouets mis à la disposition de leurs enfants pour favoriser les différents apprentissages.

Avec ces activités « petite enfance », les enfants apprennent à se sentir à l'aise avec d'autres enfants de leur âge ; ce sont des activités progressives qui vont au rythme de chaque enfant et qui tiennent compte de leur environnement.

Une des animatrices témoigne : « *La pré-école représente une grande force pour les enfants qui n'auraient jamais eu de chance d'aller dans un jardin d'enfants ; là, ils trouvent des moyens pour stimuler et développer tout ce qu'ils ont en eux. Si les enfants ne peuvent pas apprendre quand ils sont petits, ils vont perdre leur chance pour réussir à être un citoyen honnête demain* ».

Une autre animatrice témoigne : « *La pré-école comme Bébés bienvenus sont des lieux où les enfants apprennent à vivre en paix, à se respecter mutuellement et à avoir confiance* ».

Ces deux actions « petite enfance » répondent à une attente des familles très démunies de ce quartier de Grande Ravine, mais aussi à une aspiration du pays quant à l'accès à l'éducation de tous les petits enfants. En effet, suite au Forum de Dakar, le gouvernement haïtien a défini une stratégie nationale d'action dont l'un des axes concerne la petite enfance, avec l'accroissement et l'amélioration de l'offre d'éducation préscolaire, ainsi que l'amélioration de l'état de santé des enfants de 0 à 5 ans.

BICE, International Catholic Child Bureau

Intervention de Madame Carmen Serrano Navarro : « Centre communautaire d'intervention opportune "Tia Kiki" de Colonia Urqueza » (Argentine)

Carmen.serrano@bice.org

Carmen Serrano Navarro est psychopédagogue. Elle a mené ses études en Espagne, en France et en Belgique : licence en philosophie et lettres, master en développement et coopération internationale – spécialisation droits de l'homme et droits de l'enfant –, maîtrise en pratiques restauratrices et résolution des conflits. Elle a enseigné dans le cycle supérieur et collaboré à de multiples projets socio-éducatifs aux niveaux européen et international. Depuis 2005, elle assume la délégation régionale du Bice pour l'Amérique latine et les Caraïbes : elle développe et anime un réseau de membres et de partenaires travaillant pour les droits de l'enfant dans 17 pays du continent.

Carmen Serrano Navarro is an educational psychologist. She studied in Spain, France and Belgium: a degree in philosophy and arts, a master's degree in international development and cooperation – specialising in human rights and child rights -, a master's degree in restorative practices and conflict resolution. She taught graduate students and has collaborated on numerous socio-educative projects on an European and international level. Since 2005, she has been in charge of BICE's regional delegation for Latin America and the Caribbean : her job is to develop and lead a network of members and partner organisations working for child rights in the 17 countries of the continent.

Argentine : Centre Communautaire d'Intervention Opportune "Tia Kiki", Colonia Urquiza .Autour de La Plata (prov. de Buenos A.) vivent des communautés déracinées (Bolivie, Paraguay, Argentine, Portugal...), avec de fortes inégalités sociales, dans des conditions sanitaires déplorable. Le programme suit 45 familles et accueille 60 enfants de 0 à 4 ans pendant les heures de travail de leurs parents.

Le BICE s'appuie sur la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. Pour lui, chaque enfant est une espérance pour l'humanité, porteur de droits fondamentaux comme personne à part entière. Il doit être respecté dans toutes ses dimensions, physique, psychologique, relationnelle, spirituelle, quelles que soient sa nationalité, sa culture, sa religion. Place et rôle de la famille sont essentiels.

La petite enfance exige une attention spéciale car les plus petits sont les plus vulnérables. D'où l'importance de la prévention auprès des communautés les plus pauvres où les très jeunes enfants sont souvent délaissés par des parents harassés par leur travail.

Le programme « Tia Kiki » :

Permettre aux tout-petits un bon départ dans la vie, du point de vue physique, psychologique et affectif, et une intégration sociale, grâce à une action *permanente*.

Accompagner les familles pour qu'elles exercent leur rôle et leurs droits d'éducation.

Avec leur coopération, détecter chez le jeune enfant les troubles existants du développement, les évaluer et agir pour qu'ils ne deviennent pas irréversibles ; prévenir ceux qui pourraient résulter de mauvaises conditions de vie, pour éviter d'avoir à agir dans l'urgence.

Encourager les possibilités de chaque petit enfant.

Diffuser et faire connaître les conditions optimales du développement infantile.

Impliquer la communauté et coopérer avec les institutions éducatives, thérapeutes, médecins...

Les acteurs :

Le BICE (Bureau International Catholique de l'Enfance, www.bice.org), association sans but lucratif de droit français, réseau international catholique pour la dignité et les droits des enfants et des adolescents.

Localement, **la Fondation Emmanuel**, ONG sans but lucratif, fondée en 1985.

Argentina : Community Centre for Timely Interventions "Tia Kiki", Colonia Urquiza Around La Plata (Buenos Aires) there are numerous displaced communities (Bolivia, Paraguay, Argentina, Portugal...), suffering from strong social inequalities, with appalling sanitary conditions. The program follows 45 families and looks after 60 children between 0 and 4 years of age while their parents are at work.

BICE supports the International Convention on the Rights of the Child. For BICE, each child represents hope for humanity, with the same fundamental rights as any other person. He should be respected on all levels : physical, psychological, interpersonal and spiritual, whatever his nationality, culture and religion. The family plays an essential role.

Childhood demands particular attention, as the younger the child, the more vulnerable he is : hence the need for preventive action in poor communities, where very young children are often neglected by their parents who have to work.

The "Tia Kiki" program :

To give young children a good start in life, from a physical, psychological and emotional standpoint, and a measure of social integration, thanks to *permanent* action.

Provide support for families so they can exercise their role and their rights to education.

With the cooperation of the parents, detect developmental troubles in the child, evaluate these troubles and act so they do not become irreversible ; anticipate troubles which may result from poor living conditions, to avoid having to deal with emergency situations.

Encourage possibilities for each child.

Spread information on the optimal conditions for infantile development.

Implicate community and cooperate with educational institutions, therapists, doctors...

Organization :

BICE (Bureau International Catholique de l'Enfance, www.bice.org), a registered charity which is part of an international Catholic network working for the dignity and rights of children.

Locally, the **Fondation Emmanuel**, an NGO founded in 1985.

Pour consulter le Power Point de la présentation, cliquez sur le lien :

www.ngo-unesco.org > **Activités des CPM et Groupes de travail** > **Groupe EPT**

AMI, Association Montessori Internationale

Intervention de Madame Lynne Lawrence : « Montessori approach (training, outreach) with indogenous communities » (Argentine)

Lynne Lawrence is Executive Director, Association Montessori Internationale (AMI), since 2007. Her Montessori experience spans 35 years, including support for training programs in Africa (Tanzania, Kenya, including in a camp for displaced persons). A frequent speaker at conferences, she was invited to speak at the 2010 bi-annual Brain Development and Learning Conference (Canada), and participated in the World Conference on Early Childhood Care and Education (Moscow, 2010). Publications include *Montessori Read & Write-A Parent's Guide to Literacy for Children*, articles in *Communications*, AMI's academic journal and *Direction*. While Director of Training and Schools at the Maria Montessori Institute in London, she worked with government departments to expand links and recognition for Montessori schools. She is a fellow of the Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce (RSA), a cradle of enlightenment thinking and force for social progress for 250 years.

Lynne Lawrence est le Directeur exécutif de l'Association Montessori Internationale (AMI) depuis 2007. Elle réunit plus de 35 ans d'expérience, y compris dans le suivi des programmes de formation en Afrique (Tanzanie, le Kenya et dans un camp de personnes déplacées). Souvent elle est invitée à intervenir comme conférencière, y compris en 2010 au Canada à la conférence annuelle mondiale du développement du cerveau et de l'apprentissage.

Elle a participé à la conférence mondiale de la protection et l'éducation de la petite enfance (Moscou, 2010). Ses publications incluent *Montessori Read and Write, a Parents' Guide to Literacy for Children*, ainsi que des articles dans la revue académique de l'AMI, *Communications*, et la revue *Direction*. Lorsqu'elle était directrice de l'Institut Maria Montessori à Londres, elle a collaboré avec les services gouvernementaux afin d'élargir les liens et la reconnaissance des écoles Montessori. Membre de la Société royale pour l'encouragement des arts, la manufacture et le commerce (RSA), un berceau de la pensée du siècle des lumières et du progrès social depuis 250 ans.

L'Association Montessori Internationale (AMI) a été créée par Maria Montessori en 1929 afin de d'organiser son travail et à perpétuer l'authenticité et la vitalité à travers le monde. L'approche Montessori offre une vision élargie de l'éducation considérée comme « une aide à la vie », afin de faciliter le développement humain depuis la petite enfance jusqu'à la maturité.

Les activités de l'AMI incluent le suivi des cours de formation AMI dans le monde: aux assistants à l'enfance (de la naissance à 3 ans); aux « maisons des enfants » (3 - 6 ans); aux écoles élémentaires (6 - 12 ans); programmes scolaires pour adolescents (erdkinder) (12 - 18 ans); un programme de formation de formateurs; des congrès, des conférences d'études, les publications de l'AMI, le plaidoyer, des projets en milieux divers, des perspectives pour un musée et centre pour consultation des archives, et des webcasts des événements pour le grand public. On trouve sur le site web, www.montessori-ami.org et www.amiesf.org des liens vers des informations supplémentaires concernant des projets auprès des enfants en circonstances difficiles (enfants réfugiés et déplacés, enfants indigènes, l'éducation inclusive, et un site web consacré à l'éducation des parents. Dans le futur, des documents sélectionnés seront traduits en diverses langues utilisées là où l'éducation montessorienne se développe à la fois dans les secteurs publics et privés à travers le monde. AMI est une ONG internationale accréditée aux Nations Unies et à l'UNESCO.

The Association Montessori Internationale (AMI) was created by Maria Montessori in 1929. It is the leading Montessori organisation worldwide. The Montessori approach offers a broad vision of education as an “aid to life”, designed to facilitate children's development from childhood to maturity. AMI's activities include providing guidance for AMI training courses worldwide: Assistants to Infancy (birth – 3 years; Children's House (3 -6 years); Elementary (6 – 12 years); Erdkinder (12 -18 years); training of trainers programme; congresses, study conferences, AMI publications; advocacy; outreach; plans for a Museum for archives and webcasts of public events. The websites, www.montessori-ami.org and www.amiesf.org also provides links to information about projects with children in diverse circumstances (refugee and displaced children, inclusive education, and a parent education website. Future plans are to translate key documents into various languages where Montessori education is growing in both private and public sectors worldwide. AMI is accredited at the UN and UNESCO.

An Early Childhood Care and Education Program Serving One of Australia's Two Indigenous Populations in the Torres Straits, Australia, using Montessori Principles and Practices, Association Montessori Internationale, Lynne Lawrence, Executive Director

Abstract: Montessori's theoretical principles about human development are founded on her medical understanding, close observation and care of children in medical institutions and families. She came to understand the importance of 'agency' in human development and its intrinsic links to learning as well as physical, emotional and mental health throughout a person's lifetime, based on early sensorial foundations of learning. Solid foundations laid during early childhood help individuals weather adolescence and adulthood with greater serenity and health.

The Torres Islands “Strait Start” program uses the Montessori approach to provide early childhood and family support services to children from birth to school age and their parents and caregivers, in ways that recognize the fundamental role families and communities play in transmitting their values and cultures. Strait Start is a partnership between the Torres Strait Islanders Regional Education Council and the Montessori Children's Foundation of Australia, closely linked to the Association Montessori

Internationale (AMI), supported by both government and educational institutions. Programs include parent education, training for educators and assistants, and building capacity to expand the program. Multi-method monitoring, evaluation and research is being conducted in all the current Strait Start programs. They will be a feature of new programs and will provide a rich evidence base for the impact of Strait Start.

Un programme de protection et d'éducation auprès de l'une des populations indigènes en Australie (Torres Straits) basé sur des principes et des pratiques montessoriennes, Association Montessori Internationale, Lynne Lawrence, Directeur Exécutif.

Résumé : Les principes théoriques de Montessori concernant le développement humain se basent sur ses connaissances médicales, son observation fine et son expérience de soins aux enfants dans des institutions médicales et dans des familles. Elle a compris progressivement l'importance de la capacité pour chacun d'agir pour lui-même au cours de son développement propre, ainsi que les liens intrinsèques à la santé physique, émotionnelle et mentale tout au long de la vie, basés sur les fondations sensorielles de compréhension dès le plus jeune âge. Les fondations solides posées au cours de la petite enfance aident les individus à progresser pendant l'adolescence et la vie adulte avec plus de sérénité et de santé. Le programme « Strait Start » dans les Iles Torres (Australie) utilise l'approche Montessori afin de soutenir la protection et l'éducation de la petite enfance et des familles à partir de la naissance jusqu'à l'âge scolaire, ainsi qu'aux parents et à toutes autres personnes qui s'occupent des petits enfants. Ces soutiens sont apportés par des approches qui reconnaissent le rôle fondamental que jouent les familles et les communautés dans la transmission de leurs valeurs et de leurs cultures. « Strait Start » est un partenariat entre le Conseil de l'éducation régionale des personnes des îles, la Fondation Montessori pour les enfants, Australie, et des institutions gouvernementales et éducatives.

Les programmes incluent l'éducation des parents, la formation d'éducateurs et des assistants afin d'accroître la capacité d'élargir le programme dans le futur. Plusieurs méthodes de suivi, d'évaluation et de recherche se poursuivent dans tous les programmes actuels de « Strait Start ». Ils seront utilisés également dans les nouveaux programmes afin d'obtenir une base solide de résultats pour étudier l'impact du programme « Strait Start ».

Pour consulter le Power Point de la présentation de Madame Lynne Lawrence, cliquez sur le lien :

The AMI/MCF Strait Start slide presentation can be accessed on the following site:
www.ngo-unesco.org > *Activités des CPM et Groupes de travail* > *Groupe EPT*

Montessori Early Childhood Programmes in the Torres Strait, Australia. Text accompanying slide presentation by Lynne Lawrence, Executive Director, Association Montessori Internationale (AMI).

Slide 1 The Montessori Children's Foundation (MCF) was established to give all communities in Australia, regardless of their location or socio-economic circumstances, the option of accessing Montessori programs for children. It has a special commitment to working with Australia's Indigenous children, and is supporting projects throughout the country. This presentation focuses on MCF's work with Torres Strait Islanders, and discusses one of two major projects in the Torres Strait, both in partnership with key Torres Strait organisations. I acknowledge the peoples and elders, past and present, about whom we are going to speak, their history, their culture, their survival and their hopes and desires for the future.

Slide 2 The fact that there are two distinct Indigenous peoples in Australia, Aboriginal and Torres Strait Islander, may not be well-known or understood worldwide, whereas the art, at least, as well as some history of Aboriginal peoples, is both more widely accessible and recognised. Even within Australia, there is far less awareness of Torres Strait Islanders' unique location, history and culture. For those wishing to work with Indigenous communities, understanding and respecting distinctions between Aboriginal and Torres Strait Islander Australians, both culturally and historically, their very different experiences of colonisation and their subsequent relationships with the nation-state, is critical.

Slide 3 As the map shows, in contrast to mainland Australia, the Torres Strait islands comprise a relatively tiny part of Australia. It is estimated that at the time of white settlement in Australia in 1788, there were 250–300 spoken Aboriginal languages, with around with 600 dialects. In contrast, there were two main Torres Strait language groups. Despite the plethora of Aboriginal languages, and the differences between language groups, there was and is a common heritage among Aboriginal peoples, distinct from that of Torres Strait Islanders.

Slide 4 These distinctions are not the result of language differences alone. The first human occupations of what is now known as Australia by Aboriginal and Torres Strait Islander peoples were separated by many thousands of years. They originated from different parts of the neighbouring world and resulted in the emergence of vastly differing economies and cultures. While it is believed that mainland Australia was settled in successive waves of migration via a land bridge from SE Asia, the Torres Strait islands were settled from Papua New Guinea. Torres Strait Islanders first encountered Europeans in the context of trade. Their contact with missionaries preceded colonisation.

Slide 5 The Torres Strait islands are spread over 48,000 square kilometres of territory between the north-eastern tip of Australia and Papua New Guinea. Torres Strait Islanders understand themselves as “saltwater people” - the sea was, and is, critical to their fortunes and culture. Their defined boundaries and shared experiences have enabled them to craft an understanding of themselves as the Torres Strait nation, and to develop a shared vision of an autonomous future that underpins their commitment to better outcomes for their children. This is not to say that colonisation had no impact on the Torres Strait. Diseases took their toll, local economies were undermined and altered by the growth of what became a massive trade based on pearl fishing. It also changed the nature of the population, as many pearl divers from Asia came to live and work in the Torres Strait. Migrants came too from the South Pacific. These impacts have been compounded by massive changes since then. For example, the Torres Strait has become for Australia a barrier against the introduction to the mainland of pests and diseases from the north, which has had a devastating impact on agriculture in the region, along with other major economic shifts such as the collapse of the pearling industry. Torres Strait communities now experience high levels of welfare dependency, and the poor health and education outcomes which are so often the aftermath of colonisation.

Slide 6 The **Australian Early Development Index (AEDI)** measures outcomes for children in the areas of: physical health and wellbeing; social competence; emotional maturity; language and cognitive skills; communication skills and general knowledge.

Slide 7 The most recent national data collection showed the extent of the gap between Torres Strait children and Australian children in general. While 23.6% of all children were vulnerable in one or more areas, this was true of almost 60% of Torres Strait children. Close to four times as many Torres Strait children were vulnerable in two or more areas.

Slide 8 Health outcomes for Aboriginal and Torres Strait Islander are consistent with both AEDI data and what we know about the impacts of development in early childhood across the lifespan, eg. low birthweight is twice as common for Aboriginal and Torres Strait Islander babies as for other Australian babies; ear and hearing problems are more than 3 times as common among Indigenous children; there are significantly higher levels of tooth decay among Aboriginal and Torres Strait Islander children and lower levels of access to dental care; life expectancy is estimated to be 11.5 years lower for Aboriginal and Torres Strait Islander males and 9.7 years lower for females.

Slide 9 The Montessori Children’s Foundation aims to find ways to ensure that all children in Australia will have the option of attending a Montessori program regardless of their location or socio-economic circumstances, and to bring hope to those children and their families who have been unable to break a cycle of welfare dependency and who live in poverty in one of the wealthiest countries on earth.

Slide 10 So, the major challenge MCF faces is to answer the question “How can we break the cycle of welfare dependency when so many have failed?” These thoughts shaped our response: family life and the socialisation of children are the foundation of any society, and fundamentally affect the future of both individuals and the community itself; early childhood provides the maximum point of leverage for growth and development; the child, and the value accorded children by almost all adults, is the key point of leverage for maximum family and community engagement; the kind of change needed is generational in nature, and must start with children in their relationships with their families. This requires a long term commitment, in fact a commitment in perpetuity.

Slide 11 MCF cannot do this work alone. For reasons of both principle and practicality, the work can be done only in partnership with Torres Strait organisations. Key partnerships are established with Tagai State College to provide Montessori programs for children aged 3-6 & 6-9, and with the Torres Strait Islanders’ Regional Education Council (TSIREC) to provide birth to age 3 programs. These relationships are the result of investing many years in building relationships of trust based on mutual understanding and respect.

Slide 12 The Montessori programs for children from birth to age three and their families, known as Strait Start programs, currently operate on 7 out of the 17 islands. They resulted from TSIREC's request to replicate a trial program across the Torres Strait islands. Our plan is to have a Strait Start program operating on every island by 2015. The partnership is an historic one, in the sense that it represents a unique attempt to invest heavily in the earliest years of life by working with families and children to foster optimal development, with the expectation that there will be observable benefits in the years ahead. We are testing the theories of the critical importance of the earliest years in maximising children's development by working across a large group of communities which regard themselves as a nation and which share a common identity, culture, and history. We have an opportunity to make exciting discoveries and contribute significantly not only to knowledge and understanding about child development and its implications for later learning, but also to the well-being of individual children, & to the future of the Torres Strait nation.

Slide 13 In 1999, the revered Fraser Mustard, one of the world's most influential researchers on child development, who sadly died last year, echoed Montessori's words in his landmark Early Years Study report, *"The evidence is clear that good early child development programs that involve parents or other primary caregivers of young children can influence how they relate to and care for children in the home, and can vastly improve outcomes for children's behaviour, learning and health in later life. The earlier in a child's life these programs begin, the better."*

Slide 14-18 The program's special focus, as the next few slides show, is on sharing with parents and caregivers knowledge about how different kinds of activities support the development of very young children in various areas. Through observation, participation and discussion with the program coordinators, the most significant adult in children's lives can take home ideas and skills for extending the activities in everyday life.

Slide 16 It is now well understood that a strong emotional bond between child and parent/caregiver in the earliest years of life is critical to a child's development across all domains. In Torres Strait families parenting is commonly shared among generations within the family. Our approach is to work hand in hand with children's parents and caregivers to share with them what we now know about children's development, and the critical role primary caregivers and other family members play in creating the social and emotional environment in which children's most important period of development takes place.

Slide 19 The Montessori approach is underpinned by an understanding of the unique developmental needs of children in each age group, and of the need to cater for what Maria Montessori called "sensitive periods", i.e., periods in each child's life when he or she has a special sensibility to acquire certain skills, knowledge and traits. Children in this age group have sensitive periods for **language, movement and order**. Noting the amazing transformation that children achieve in the first three years of life, Montessori understood that young children's primary task is to construct themselves to function effectively within the family and culture into which they are born, which drives them to acquire all the skills to participate fully in that life. She observed that the child in this period possesses a very specific kind of mind, which she called "the absorbent mind". It unconsciously and effortlessly absorbs all that is in his or her environment to achieve that end. The adult's task is to create environments where children can be completely immersed in that task of self construction, because their development needs are met. Strait Start intends to help parents and caregivers understand how this can be done in dedicated centres, the home and the natural environment.

Slides 20-36 The next slides show how the prepared environment offers children a range of materials that allow them to develop and meet needs through: repetition; refinement of movement; development of concentration; the exercise of choice; independence; development of language. Children at this age are sensorial learners, so they do this important work of self construction in environments that cater to the development of their senses, with a focus on refining movement and communication. The environments are carefully designed to meet very young children's needs: they are not over-stimulating; they encourage calmness and order; they allow children to follow their own needs and interests by engaging in a range of activities including fine and gross motor co-ordination and language activities, music and art, and practical life activities. The following slides demonstrate how the range of activities available foster skills and dispositions in children that they will build on in the future.

Slides 35-36 Importantly, the Strait Start program works in ways that are connected to the children's culture, community and environment.

Slide 37 MCF's partnerships with Torres Strait Islanders have not happened without a great investment

in the slow delicate and complex work of engaging the community; nor without our public and oft-repeated commitment to remaining in the partnership for as long as the communities continue to extend their welcome to us. These two aspects of our work go hand in hand. The longevity of our commitment means that we have been able to work at an appropriate pace – that is, the community's pace – in building trust, relationships and shared understanding. Our community engagement strategy has involved sequential phases of engagement, fostering skills, transferring responsibility, securing local management capacity, and will, eventually, include phased withdrawal of support. Strategies to foster ownership and self-sufficiency, are the key plank of our relationship with our Torres Strait partners. The level of engagement we have achieved is reflected in the fact that community leaders and parents now advocate strongly and regularly with government for the rights of their children, including access to Montessori care and education. We have also made a significant investment in engaging with government at both a national and state level, and, importantly, in investing in training and mentoring as many Torres Strait Islanders in Montessori practice as possible. This is the key to long term ownership and sustainability.

Slide 38 Joint planning - MCF, Tagai College and community leaders.

Slide 39 Our passionate advocates – top, the TSIREC councillors, and bottom, the Executive and Associate principals of Tagai State College.

Slide 40 Community celebration in honour of a new Strait Start program on Boigu Island.

Slide 41 Community celebration of the signing of our Memorandum of Understanding with TSIREC.

Slide 42 - 44 Our work is marked by applying core principles of the Montessori approach to working with children to our work with the community. Nowhere is this more evident than in our passion for commitment to training and mentoring Torres Strait Islanders.

Slide 45 Mentoring is key to achieving our long term goal of becoming less in the delivery of Montessori programs as Torres Strait Islanders become more. Mentoring supports Torres Strait Islanders during training, and beyond. Mentoring is a critical element in ensuring that Montessori programs in the Torres Strait are locally owned, sustainable and of a quality equal to the best in the world. The mentor's role is demanding. Besides being knowledgeable and experienced in Montessori birth to 3 years, mentors must be non-judgmental, supportive, friendly and open, observant, effective communicators, and sensitive to the personality and needs of the Strait Start coordinator. They must value cultural awareness and knowledge, and be prepared to seek it; be non-interfering but able to sensitively raise the awareness of the coordinator to issues they may not see; possess the ability to work in the background rather than at the forefront of the programs, and to act with humility and a sense of humour, because their ultimate responsibility is to work out ways to empower the coordinator. The essential qualities we see in mentors are: genuineness; humility; resilience; flexibility; deep and genuine respect for Indigenous culture; faith in the child.

Slide 46 Engaging with government, keeping education and early childhood ministers and departments informed about our work, is also an important part of our strategy to ensure longevity. Wherever and whenever possible, we meet with them and share both our successes and challenges. The state Minister for Education officially opens the Montessori 3-6 program on Thursday Island...

Slide 47 TSIREC and MCF meet with the federal Minister for Education seeking ongoing financial support for the Strait Start program.

Slide 48 A solid research program is critical to maintaining government support, and also to being able to advocate for the benefits of the Montessori approach. To that end we are undertaking a longitudinal study of both the early years and the school-based Montessori initiatives in the Torres Strait. We want to know what impact the Strait Start program has over time on: - the perceptions, attitudes and practices of parents and carers to fostering the development of children through family interactions and environments; - the development of children across key developmental domains (emotional, social, language, physical, cognitive); - the level of children's engagement with and performance in formal schooling.

Slide 49 The process is and must be slow and careful. The early signs of success, despite the challenges we encounter regularly, are strong. We are grateful to the Torres Strait nation for allowing us to make our contribution to the future of its children.

Additional information can be found on the following AMI websites:
www.amiesf.org/action/mcf.htm and www.montessori-ami.org

Contribution du Professeur Peter Moss: “*Ethics and politics as first practice in early childhood care and education*”

Peter.moss@ioe.ac.uk

Peter Moss is Emeritus Professor of Early Childhood Provision at the Institute of Education University of London. His interests include early childhood education and care; the workforce in children’s services; the relationship between care, gender and employment (including the role of leave policies); the relationship between early childhood and compulsory schooling; social pedagogy; and democracy in children’s services. Much of his work over the last 25 years has been cross-national, in particular in Europe.

Like many other fields, ECCE today has become a predominantly technical practice, based on a belief that there is one right answer, which can be supplied by experts and applied by technicians; the much used term ‘quality’ epitomises this. I will argue that ECCE – like all fields of human endeavour – is first and foremost a political and ethical practice: political because it requires us to engage with critical or political questions - “not mere technical issues to be solved by experts...[but questions that] always involve decisions which require us to make a choice between conflicting alternatives” (Chantal Mouffe); and ethical because education and care are relational fields, calling for decisions about what relational ethics to work with. I shall give examples of what I mean by political questions and relational ethics and of some provisional answers.

Building on these premises, I will offer 4 propositions:

1. We are in danger of over-stating the impact of ECCE on the damaging consequences of inequality and other injustices (ECCE as a “magic potion” or technical fix) while under-stating its potential for individual, family and community flourishing.
2. We should get beyond “quality”, dropping this vacuous term to talk instead about paradigmatic positions and about what we really value and desire, and in the process acknowledging, welcoming and working with diversity and pluralism.
3. We cannot address “training” of teachers, educators etc until we have engaged with relational ethics and political questions, including “what is our image of the child?” and “what is our image of the teacher?”
4. The process of engaging with political and ethical questions should extend to the whole education system, from early years right up to and including university, and provides a basis for a relationship between ECCE and school that rejects the current dominant discourse of “preparing for school” and opens up to more equal and dialogic relationships.

Taking this position, on the importance of political and ethical practice, is not to deny the importance of technical practice in ECCE: the need for effective structures, funding mechanisms, methods of working and tools for evaluation. It is, however, to put technical practice in its place, as the servant of political and ethical practice. Taking this position also creates an environment in which the sort of community projects and NGOs presented at the International NGO Day have an important role to play, not as agents for applying standardised technical practices and quality measures, but as providers of forums for children, parents, educators and communities to participate as active subjects in a democratic politics of early childhood care and education.

Pour consulter le Power Point de la présentation du Professeur Peter Moss, cliquez sur le lien :

The Professor Peter Moss slide presentation can be accessed on the following site:
www.ngo-unesco.org > *Activités des CPM et Groupes de travail* > *Groupe EPT*

TABLE RONDE N° 2 – ROUND TABLE 2

Education Pour Tous : l'EPPE dans des environnements variés Reaching all children: approaches to ECCE in diverse settings

Modératrice: Madame Monique Scherrer, BICE

OMEP, Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire.

« Investir dans l'éducation de la petite enfance : un investissement pour l'avenir »

La petite enfance est la période de développement cérébral la plus intense de toute l'existence. C'est pendant les premières années que le cerveau de l'enfant est le plus sensible aux influences de l'environnement extérieur. L'apprentissage du langage et le développement cognitif sont particulièrement importants pendant les six premières années de la vie et tout particulièrement au cours de la première année. Plus l'environnement initial est stimulant, plus l'enfant se développe et apprend. Pourtant la notion d'éducation dans la petite enfance fait encore débat, certains lui opposant le soin « care » tout comme certains opposent encore l'apprentissage et le jeu.

Éduquer un jeune enfant consiste avant tout à donner toute l'attention et les soins nécessaires à son âge. Il s'agit de répondre à ses besoins physiques et psychiques élémentaires de le guider dans la construction de sa représentation du monde qui l'entoure. Les adultes chargés de son éducation doivent être en mesure de créer un environnement suffisamment sécurisant et dynamisant pour répondre aux besoins de connaissance du jeune enfant, stimuler sa créativité et ce, dès son plus jeune âge. Tout acte éducatif nécessite ainsi une connaissance du développement cognitif affectif et social de l'enfant et requiert donc une haute qualification.

L'accueil et l'éducation des jeunes enfants, la formation des équipes d'accueil doivent être au centre des préoccupations politiques gouvernementales. Il s'agit de l'avenir des nations et de leurs concitoyens.

C'est forte de ces principes que s'est créée, dès 1947, dans une Europe dévastée par la guerre, l'OMEP (Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire) dans le but de :

- Promouvoir pour tous les enfants, par tous les moyens possibles, les conditions optimales de bien-être, de santé, de qualité d'environnement et d'éducation au sein de la famille, des institutions et de la société.
- Donner toute l'aide possible à toute action susceptible d'améliorer l'éducation des jeunes enfants, de soutenir les actions de formation auprès des professionnels et des familles.
- Soutenir les recherches scientifiques et de participer aux études contribuant à l'éducation à la paix et au respect de tous.
- Fournir aux professionnels et aux organisations concernées par cet âge de la vie, les occasions et les possibilités de coopérer avec elle pour atteindre ces buts.

L'OMEP, à l'échelon mondial, compte actuellement 70 comités nationaux.

Intervention de Madame Madeleine Baillargeon : « Des ludothèques pour le développement des enfants d'Afrique »

mbaillargeon@videotron.ca

Madeleine Baillargeon, Ph.D. a fait carrière comme enseignante à la maternelle et professeure d'éducation préscolaire à l'Université Laval de Québec. Elle a été vice doyenne de sa faculté, membre d'une équipe de recherche qui a mené plusieurs études sur les environnements d'accueil des jeunes enfants, consultante auprès d'organismes gouvernementaux et vice présidente Amérique du Nord et Caraïbes de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP).

Madeleine Baillargeon, Ph.D. was kindergarten teacher and continued her career as professor in early childhood education at Laval University, Quebec City. She has been Vice-Dean of her Faculty, member of a research team involved in many studies on environments dedicated to young children, consultant to government's agencies and OMEP (World Organisation for Early Childhood Education) Vice-President for North America & the Caribbean.

Des ludothèques pour le développement des enfants d'Afrique, par Madeleine BAILLARGEON, vice-présidente sortante, Amérique du Nord et Caraïbes, OMEP.

Résumé : En lien avec la défense du droit au jeu et à l'éducation, de trois objectifs de développement du millénaire, et dans la perspective du développement durable (pilier social), l'OMEP a récemment œuvré à la création et la mise en réseau de ludothèques en Afrique, en collaboration avec l'ONG française, C.I.E.LO.

La communication présentera l'orientation, les objectifs, le déroulement et les impacts du projet, qu'elle illustrera par des photos. Une attention particulière sera accordée au défi de la durabilité et à la question de la fréquentation des filles.

Toy libraries for the development of African children, by Madeleine BAILLARGEON, past Vice-President, North America & the Caribbean, OMEP.

Abstract: In line with the promotion of children's right to play and to education, three Millennium Development Goals, and from the perspective of sustainable development (social pillar), OMEP has recently been involved in creating a network of toy libraries in Africa in cooperation with the French NGO, C.I.E.LO.

This paper will present the rationale, objectives, progress and impact of the project, illustrated by pictures. The challenge of sustainability and the issue of girls' attendance will be given special attention.

Pour consulter le Power Point de la présentation, cliquez sur le lien :
www.ngo-unesco.org > **Activités des CPM et Groupes de travail** > **Groupe EPT**

DISLEXIA INTERNATIONAL

Intervention de Madame Linda Siegel, University of British Columbia, Vancouver, Canada:
“Improving the language and literacy skills of young children”.

Linda.siegel@ubc.ca

One of the most important tasks for society is to prevent illiteracy and to encourage the development of language and reading skills in all children. Many of the problems of society, such as failure to complete school, homelessness, mental health difficulties, and anti-social behaviour can be traced to the failure to develop adequate literacy skills. It is especially important to ensure that language minority children and children from the lower socioeconomic levels receive proper instruction and the chance to develop the skills necessary to succeed in society.

This paper will describe a simple, easy to administer, and successful system to identify four and five year old children who are at risk for language and literacy problems. The paper will also describe a successful intervention program for use with 4-6 year olds to facilitate language and literacy development.

In kindergarten (age 4-5), 25% of the children English as a first language were at significant risk for reading difficulties and 54% of the children of English as a second language were at risk for reading difficulties. At the end of grade 7 (age 13), 1.9 % of the children who had English as a first language and 2.3 % of the children who had English as a second language were showing dyslexia. It is important to note that the sample included all the children in the district, not a selected sample.

When the children began school at age 4 and 5, there was a strong relationship between socioeconomic level and language, phonological awareness and letter identification. This relationship decreased significantly after the children had been in school for one year, indicating that with appropriate educational intervention is possible to reduce socioeconomic differences.

It is possible to identify children at risk for reading difficulties when they are four and five years old and before they have started reading instruction. This identification can be done easily by teachers or other

school personnel. It is possible to use classroom based instruction techniques to develop reading skills, at both the decoding and comprehension level. Early intervention identification for potential reading difficulties and can be successful, efficient and cost-effective. Bilingualism or language minority status is not an impediment to the development of literacy skills, and in some cases may be an advantage.

Pour consulter le Power Point de la présentation, cliquez sur le lien :
www.ngo-unesco.org > *Activités des CPM et Groupes de travail* > *Groupe EPT*

Contribution of the Professor Tirussew Teferra's Addis Ababa University. "Comments on the following two presentations".

1. By Madeleine Baillargeon (World Organization on Early childhood Education), Past President of OMEP for North America and Caribbean : *"Toys Library for Children Development in West Africa"*.
2. By Professor Linda Siegel, University of British Colombia, Dyslexia International *"Developing Literacy Skills in Young Children"*.

My comments are based on the abstracts and presentations of the two distinguished scholars. I therefore will limit myself only on general observations. I have found the presentations of the two scholars insightful and have lot of practical ramifications on the education and overall development of children. Therefore, I would very much like to extend my appreciation for their useful contributions to this assembly. After saying that, I would like to pin down my observations and concerns about the respective presentations.

1. The presentation by Madeleine Baillargeon on "Toys Library for Children Development in West Africa" should be taken a very valuable intervention as most children do not have access to toys or are idle until the age of 3, but afterwards may be engaged in domestic and out-side work in the field. Even though, childhood is a period of play and playing is the right of children most are deprived of this right. So creating an environment for children to play is one aspect of intervention for the holistic development of children that should be encouraged. However, there is a need to seriously the following questions or points :
 2.
 - a. What type of toys or whose toys are brought to the children ! The toys should be culturally responsive to the children so that meaningful leaning and mediation could be easily promoted.
 - b. What do children do with the toys is also another critical issue that needs to be considered . I believe there is a need for an adult to sit with the child who can mediate about the toys and interact with the child. In addition children should be encouraged to engage in group play as well as solitary play. The mere provision of toys of children without any form of mediation may not promote a meaningful learning experience to children.
 - c. In order to have a sustainable program, there is a need to start producing toys in Africa locally, from local materials. This is a cost effective and a sustainable strategy instead of importing expensive toys from overseas. Furthermore, locally produced toys will make more sense and meaning for the child than those imported.
 - d. Playing should not only be limited to in-door activities but should involve out-door activities in the field. In Africa, were there is a lot of problem of space for indoor-activities, out-door play activities could be easily organized.
 - e. When planning for toys libraries we should always think of how children with disabilities could also benefit from the program.
3. The presentation by Professor Linda Siegel, (University of British Colombia), Dyslexia International: "Developing Literacy Skills in Young Children" was interesting. As I said at the beginning, I am not going to dwell about the methodology and scientific rigor of the research, I will rather remain to be general. Therefore, I have only the following general observations :
 4.
 - a. I am not sure how school drop-out, homelessness, mental health difficulties all relate to literacy skills. For example, in Africa children drop-out from school for various reasons such as economic and health problems.
 - b. The result of study showed that language and literacy skills can be improved by school intervention. However, I think that the identification and intervention should not wait until

the child comes to school. That should be started as early as possible and the quality of parent –child interaction has been found a powerful intervention for children’s language improvement.

I thank you !

“Early Childhood and Disability in sub-Saharan Africa : A Focus on Ethiopia”

Tirussew_teferra@yahoo.com

Generally, poverty and lack of primary health care are the major causes of childhood disability in sub-Saharan Africa. What is more, children with disability are misunderstood by parents, teachers and the community, and they are subject to discrimination and different forms of psychological and physical abuses. Most these children are deprived of early stimulation and do not have access to early childhood education, and they constitute the substantial number of out-of-school children in the community.

In order to address this glaring issue in the continent, there is a need to develop a cost effective and feasible strategy which may include both preventive and rehabilitative interventions. In this regard, the engagement of parents and teachers is of paramount importance. That requires the development and expansion of parental education and early childhood care and education (ECCE) teacher development programs in the country. The parental education and particularly the ECCE teacher education program should be tailored towards promoting inclusive learning environment so that they can accommodate the needs of all learners. In both programs, other than pedagogy and child psychology, issues of primary health care, nutrition, child care and development, special needs education, child-friendly environment, useful and harmful child rearing practices shall be discussed at different length and depth.

In sub-Saharan Africa, on the one hand, there are untapped indigenous child rearing practices that should be sustained and mobilized to promote the growth and development of children, and on the other hand, there are detrimental disabling practices which thwart children’s development. This calls for a cross-cultural research that maps-out and critically assesses child-upbringing practices at home and in school. Furthermore, the identification and compilation of the typical child’s day and interesting themes in the children’s surrounding would be helpful learning material. By doing so, useful and harmful child rearing practices, local children’s games, stories, individual and group plays, and other exciting subjects in the locality such as familiar rivers, mountains, forests, animals, festivals as well as issues of social values and social responsibilities will be compiled.

The cross-fertilization of the local materials with the parental sensitization and early childhood teacher education programs not only enriches the curriculum and but also makes it a meaningful learning experience to children. Finally, parents and teachers of ECCE should work - hand – in-hand as they have a tremendous role to play on promoting the well-being and rights of children with disability.

1. Introduction

There is a broad recognition that early childhood period is crucial for the health, well-being, competence and coping of individuals, communities and societies. This understanding is increasingly supported by substantial range of disciplines including the neurosciences, the developmental sciences, epidemiology, economics and others. The recognition and provision of quality of early childhood care and education (ECCE) has been a critical issue, and has so remained as a current developmental agenda of several countries. This current agenda is basically a strong attestation of several research findings on the active and constructive nature of children to explore and control their environment, and the implication to be drawn for a country’s development of human capital right from the early years (Tirussew T. et al, 2008). This growing interest has been scientifically, legally, morally, philosophically and economically justified. For instance, EFA, 2007 report, emphasizes that Early Childhood Care and Education contributes to the other EFA goals (e.g., it improves performance in the first years of primary school) and to the Millennium Development Goals, especially the overarching goal of reducing poverty, as well as the education and health goals.

Investment in early childhood and development has great potential in breaking the poverty cycle. As argued by Amartya Sen, “through seeing investment in children as a part of the overall process of development, we can have a fuller understanding of the extensive reach and critical importance of investing in early childhood” (Sen, 1999). From a developmental perspective, this could provides us with possibilities of developing human capital not only from the beginning, but also allows us to have a clearer appreciation of the integral relation between childhood and adulthood. There is no better way to break the

cycle of poverty and inequality than to invest in children. However, realities of sub-Saharan Africa show that there is a lot to be done as millions of children in this Region still lack access to appropriate care and education. The situation of children with disabilities is by far worse than children without disabilities.

2. An Overview on Early Childhood Education and Disability in sub-Saharan Africa

Sub-Saharan Africa had the highest regional mortality rate for children under age 5 in 2005 (163 per 1,000 births), and on (e.g. Botswana, South Africa, Swaziland, Zimbabwe) have seen the rate increase recently due to the HIV/AIDS pandemic. While most of these deaths could have been prevented through improved basic health services and child nutrition programmes, only nineteen countries out of forty in the region had such programmes targeting children under 3 (UNESCO, 2008).

Africa is a country of traditional society with mosaic cultural diversities and child rearing practices. As cited from the speech of the former Tanzanian President Julius Nyerere "Giving a birth is something in which mankind and animals are equal, but rearing the young and especially educating them for many years is something that is a unique human gift and a responsibility of human kind" (Kweka et al, 2000). Margaret (2009) mentioning an important old proverb of an ethnic group in Gahanna explained that "a child is brought-up not reared" implying child rearing is not solely the responsibility of parents of the child rather the larger community. Similarly Butler and Notar (2008) explained the issue by referring an old African proverb that "it takes a village to raise a child". The following traditional metaphors in Ethiopia also underscore the importance of early childhood care and management for shaping the child's behaviour and personality in the subsequent years development (Tirussew in Odom et al, 2003).

"Lejen be tut ehilen be tikiment" [As the right time for harvest is on the month of October; the time for shaping the child's behavior is the period of breast feeding]

"Zaf belejenet yetarekal" [As it is easy to straighten a tree during its nursery stage, it is easy to molding the child's behavior in early years of development.]

"Eebaben be einchechu" [As it is possible to deal with the snake during its zygotic stage; it is easy to deal with children early years of development.]

All the above sayings are not mutually exclusive; they indeed complement one another by underlining the importance of early care as the critical period of development for molding the personality of the child. This traditional wisdom reveals that the potential of the indigenous notion about child development and the role of nurture, in this case, the significant role that parents, guardians and teachers can play in the child's development.

Historically, early childhood care and education in Ethiopia was long recognized in the 17th century by Ethiopian philosophers *Zär'a Ya'aqob* and his disciple *Wäldä Haywat* (Sumner, 1992, in Tirussew et al, 2008). There is little doubt that it was rooted in the traditional Ethiopian Orthodox Church (Pankhurst, 1955, in Tirussew et al, 2008). As the traditional custodian of the nation's culture, the church provided elementary and intermediate schools, as well as monastic universities with branches devoted to subjects such as theology, philosophy, computation, history, poetry and music. Many such schools function to this day, thus forming one of the oldest continuous systems of education in the world (Teshome W., 1979, in Tirussew et al, 2008). Further more, evidences indicate that the significance of early education was recognized as early as Medieval Ethiopia. During that period, male children began attending church services at around age 4. In such services, children began the first stage of priest school education. The curriculum for children of this age consisted primarily of drill and practice of the alphabet (Tekeste N., 1996, in Tirussew T. et al, 2008). The traditional pre-primary priest preschool education remains still to be easily accessible, affordable and main feeder of formal primary education in Ethiopia (Tirussew T., 2005). Regardless of its religious teachings, its contribution for fostering basic literacy skills of reading and writing has been enormous for along time in the country.

It is at the same time important to note that there are harmful child rearing practices and traditions which directly or indirectly thwart the growth and development of children. As a matter of course, some have serious psychological and physical crippling effects on the development of the child. Verbal abuse and corporal punishment of various forms such as ear pinching, slapping on the face, and whipping prevail both at home and school. As it is known, corporal punishment is prohibited by article 36 of the child rights conventions; stating that "every child has the right to be free from corporal punishment or cruel and inhuman treatment in schools and other institutions responsible for the care of children" (CRC, 1989). However, the vast majority of parents as well as teachers are still tied-up with the traditional method of parenting which does not give space for diversity and chance for the children to air out their opinion and to be listened to. There are also traditional practices which discourage children from sitting and discussing or playing with adults and sharing their views. To this effect, there are also culturally deep

rooted metaphors which promote different misconceptions regarding adult-child interaction, the quality of child's diet and about the child's clothing. For example, the following sayings convey some of the misconceptions:

Zemeta Worknew [to remain quite is precious]

“Ke lej atchawet yewogahal benchet” [don't play with a child, if you do he will poke your eyes]

“ Ke Le Yewle Lej Hone ” *8 [one who associates with child will be considered as a child]

“ Lej yabokaw le rat aeybekam” [what a child does ,does not last long]

“Le Lej shero le awake doro” [give a child an ordinary meal but for the adult quality meal]

“Lej ena fit ayeberdewum” [it does not matter if the child does not properly dress or not he/she does not feel cold like that of a human face]

Furthermore, it is worth noting that there are several harmful disabling practices such as female genital mutilation and early marriage which interfere with the health and education of the children. A National Study on Early Childhood Care and Education in Ethiopia (Tirussew T. et al, 2008) captured the following useful and harmful cultural practices across the country.

Useful practices

- Breast feeding(lactating), strong emotional attachment/ and frequent physical contact particularity with the mother,
- The involvement of the extended family , the neighbors and the community in child care and development,
- The practice of local adoption of abandoned children “Gudifecha”,
- Sibling take-caring (older children taking care for the younger children particularly girls),
- Availability of children stories, games, locally prepared playing materials and storytelling practices as well as fascinated methods of posing riddles etc.

Harmful practices

- Milk teeth extraction, tonsillectomy, female genital mutilation, mutilation of the skin on the forehead, eyebrow of their babies etc.,
- Prevalence of corporal punishment at home and in schools,
- Verbal abuse such as yelling, deploring, cursing, terrifying & chastising for shaping children's behaviors,
- Existence of domestic and out/side home child labor,
- Discouraging children from sitting and discussing with adults ,
- Practice of early marriage, abduction and child labor,
- Limited role of fathers on early child care and development, and
- Large family size lack of family planning tradition .

In Ethiopia, even though there is a popular saying which states that “*tamo kememakek askedemo metsenkek*” reflecting the traditional wisdom on the importance of prevention than cure, the prevalence of childhood disability (such as sensory, physical and intellectual disability) remains to be alarming. Indeed, the saying relays a powerful message that one should take care of one's health before falling and suffering from illness (Tirussew T.,2005). As a matter of principle, prevention of the incidence of different forms of impairments should be the top priority and agenda for sub-Saharan African countries as rehabilitation and cure require a lot of resources, and may also end-up to be ineffective. Studies have repeatedly confirmed that poverty, ignorance, civil strife and diseases are among the major causes of childhood disabilities in sub-Saharan Africa. The problem is further aggravated by negative attitude to persons with disabilities, limited access to health care and education, mal-nutrition, lack of personal and environmental hygiene and harmful traditional practices. In the absence of early detection and assessment parents discover their child's disability quite late often times. In some instances, for example in the area of delayed cognitive and language development, the problem may not be detected until the child goes to school and this is particularly true in areas where school is accessible. The bottom-line is that most parents in Ethiopia do not know about their child's disability early enough, and may lately discover about the impairment after a serious damage has occurred. Even worse is that parents may prefer to hide the child and lock him/her at home to avoid negative attitude associated with social stigma which may have the risk of psychosocial deprivation .

In spite of the intricate economic , socio-cultural, health and psycho-education factors parents still go to traditional places for getting their children treated. It is not uncommon to find most parents visiting religious institutions and secular traditional healers to get their children cured. Such practices may continue to prevail in the years to come, as modern medicine or treatment continuous to be inaccessible

and unaffordable for the most part of sub-Saharan Africa. The following highlights some of the traditional treatment practices employed in Ethiopia to treat children or adults with behavioral, mental as well as physical impairments (Tirussew T. in Odom et al, 2003).

Religious traditional practices

From the religious perspective, the role the Ethiopian Orthodox Church has been considered the center of remediation for different forms of impairments and diseases in country. The treatment is done based on purely religious belief engaging in deep prayer and submitting to readings of different religious texts such as “*Kidan, Wodase-maraim, Melka-meleket and Timihirte-hibewat*”, sprinkling of holy water by devoted priests or monks, drinking holy water from the church, swallowing and drinking materials blessed by the church, eating food prepared in monasteries, fasting, as well as putting *Eminet*, [ash-like blessed substance] on the affected part of the body. It is not uncommon to hear individual reports that children made better progress or were cured after going through the required religious treatment. As the treatment is based on faith, it seems to be more spiritually or psychological in nature, but not necessarily affecting change in the physical well-being of the child.

Secular traditional practices

With regard to the secular traditional treatment practices, individual healers hold different levels identified as *Awaki, Metsehaf-gelach, Debtera, Wegehsa, Qalecha, Tsenkoy and Bale-zar*. Generally, they may be classified under three main types of treatments. With the diverse multiplicity of cultures and traditions across Ethiopia, they can have different meanings in different places.

i) Herbal Medicine

The traditional healers which may include *Awaki, Metsehaf-gelach and Debtera* who are allegedly considered knowledgeable about the different types of diseases or impairments and cures prescribe the type and dose of medicine. These are mainly prepared from leaves, roots and edibles. These are administered internally or externally in liquid or solid form. The traditional healers who use herbal medicine seem to attract a lot of clients from both the urban and rural dwellers.

ii) Amulet to hang on the Neck

The *Metsehaf-gelach and Debtera* particularly, tend to provide an amulet that consists of some thing written, or specially dried leaves or roots packed up by cloth or leather and hung on the neck by a thread. It is believed that it keeps the person safe and protects against the evil eyes or evil spirits, injury, disease and bad luck.

iii) Indigenous Psychotherapy

Bale-zar and Qalecha, these are traditional healers or members of spirit cults who are supposedly possessed by a *zar* or *special spirit*. This allows them to secure possible cures or solutions by harnessing supernatural (for example the child's disability). The healing session is usually held at night or early in the morning. A translator or mediator may be employed to ease the communication between the client/patient and the traditional healer. The healer starts to talk about the history of the client and poses questions surrounding his or her problem. The client should respond accordingly. Finally, he or she will be given a task to relieve the problem; for example, to kill a hen of a specific color mixture and throw it with lemon and grass on the road or in front of somebody's house. This is believed to relieve the person from the illness or the evil spirit. These traditional healers are predominantly found in rural Ethiopia and seem to be on the verge of disappearance.

iv) Physiotherapeutic treatment

There are highly skilled people referred as “*Wegehsa*” by the community and widely recognized by their effective physiotherapeutic service. They provide help across all age groups, including infants and toddlers. The service has been widely practicing in Ethiopia both before and after the advent modern physiotherapy. Any problem related to body co-ordination, locomotion, sitting or any limitation in motor performance is referred to the “*Wegehsa*” in the respective locality. The modern physiotherapeutic service is rarely accessible for most people in the countryside as well as in the urban areas. Therefore, most of the people in Ethiopia, particularly people in the countryside as well as the urban poor tend to rely on this treatment, which is usually accompanied by special diet until the person recovers. The treatment by the “*Wegehsa*” has been found to be effective as well as attractive both for the rural and urban dwellers as it is easily accessible and affordable. Particularly the low income families find it cost effective, and sometimes they may even receive the service free of charge.

3. An Overview of Early Childhood Education and disability in sub-Saharan Africa

It is reported that early childhood has moved closer being global policy spot light than ever before, and viewing it as a national agenda in sub-Saharan Africa seems to be true (ANPPCAN, 2009). However, there is still a lot to be done at a national and regional level. In sub-Saharan Africa, which is a home 130 million children under the age of six nearly less than 12% are enrolled in the preschools which by itself is embedded with problem of quality, equity and access issues (UNESCO, 2010). The number of children enrolled in pre-primary schools increased by 61% between 1999 and 2005, with the average gross enrolment ratio (GER) rising from 10% to 14%. Some countries with low or moderate levels of participation, including Cameroon, Ghana, Lesotho, Namibia and South Africa, have substantially increased their enrolment ratios. Despite overall advances, pre-primary education is still neglected in many countries, with a dozen having pre-primary GERs of less than 5%. The ratio ranges from below 2% in Burundi, Burkina Faso, Chad, the Central African Republic, the Democratic Republic of the Congo, the Niger and Uganda to around 100% in Mauritius and Seychelles. Disparities between the sexes are generally much smaller at pre-primary than at other levels, with the average gender parity index (GPI) in GER at 0.97 in 2005 (UNESCO,2008). Recently, reports reveal that the participation rate of early childhood education in Africa is about 15 % and that of Ethiopia is 4.2 %. The pre-primary rate of enrollment rate in Gahanna 68%, in Kenya 39%, in Tanzania 35%, in Malawi 32% (Education (Multiple Indicators Cluster Surveys (MICS), 2009/2010). By now these figures should have changed across the regions, as a matter of fact the participation rate in Ethiopia is recently reported to be 4.8% (MoE, 2011). In Ethiopia, children usually used to go to traditional priest orthodox schools age four until they turn to age seven focusing mainly on reading skills. The traditional pre-primary priest schools however, still remain to be assets for children in rural areas as well as children from the low income urban dweller families who neither have the access nor the money to send children to modern early childhood establishments. The pre-primary priest schools are accessible as well as affordable for the rural and urban poor. At times, they are free of charges. In this regard, the role played by the priest pre-primary schools in the country needs to be underscored. In addition, the approaches employed in the teaching-learning processes in the traditional priest schools are fascinating which more or less are underscored modern day's pedagogy. For instance, methods such as peer-teaching, multi-grade approach, child-centered and inclusive methods have been practiced for a long time. It is also interesting to note that blind children and children with low vision have been included and educated at the different levels of the priest school without any form of discrimination. This practice still prevails and dates back to before the 9th century in Ethiopia.

The situation of under six children with disabilities who constitute the 10% of the children (13 million) based on the conservative estimation of WHO is much worse and alarming. As a matter of fact most of them are deprived from any form of early stimulation, early childhood education and subject to different forms of abuses locked behind the back doors. Especially children with intellectual disabilities, physical impairments and sensory impairments are the most marginalized in Ethiopia. The core cause for excluding such children from the mainstream society is embedded how society perceives and cognitively constructs disabling factors and disability. In Ethiopia, there is a general pattern of thinking that persons with disability are hopeless, dependent, and unable to learn and subject of charity (Tirussew T., 2005). The participation of children with disabilities in ECCE is extremely discouraging and almost non-existent. According to the recent statistical report of the Ministry of Education the participation of rate of primary school enrollment of children with disabilities in Ethiopia is about 96,386, (Ministry of Education, 2011), which is nationally a negligible figure. The Ethiopian Government has already developed the Special Needs Education Strategy Program of the Ministry of Education (2006), which promotes the philosophy of inclusive education as opposed to the education of children with disabilities in special or segregated schools. The current movement is towards inclusive education with the goal of mainstreaming children with disabilities in general or regular schools with the aim of making education accessible for all. This is a shift of paradigm which has far reaching ramifications on the rights, education, economic and psychosocial development of children with disabilities in the country (Tirussew T., 2005). Accordingly, special classes or units emerged in several regular or general school settings for children with visual and hearing impairments and children with intellectual disabilities. The special classes serve as transitional programs and back-up support units for children with special needs. They are not an end by themselves, but a means to prepare children for inclusive classes in the regular schools. Generally, children who attend special classes are placed in inclusive classes after they complete the first cycle (grade 1-4). However, the time of including children with disabilities in the regular class rooms depends on the preparation on the basic skills of learning and the readiness of the individual child to attend inclusive class. This is a feasible and cost effective strategy to reach the vast majority of out-of-school children with disabilities in the years to come. The same inclusive strategy is applicable to ECCE, and it is hoped with the scaling- up of ECCE services in the country, the participation rate of children with disabilities will show a dramatically growth as well.

As a matter of fact, exclusion of children with disabilities in the early years of development is more disabling than the disability per se and it puts them in the vicious cycle of poverty constituting the poorest of the poor in the continent.

4. Reflections

In order to improve the present status-quo of early childhood care and education, and the participation rate of children with disability, require the mobilization of local, national and international resources. To this effect, at a grassroots level, parents and teachers can play a tremendous role for the holistic development of the children. Parents and preschool teachers are the first most frequent and influential encounters of children with their day to day contacts. The attention and the love they give to children; the way they understand, deal and manage children; the quality of their interaction with children have far reaching implications in the wellbeing of children. This lays the foundation for human capital development across countries and ensures development, peace and stability in the continent. In order to realize these lofty objectives in sub-Saharan Africa, with the full commitment and support of the national governments the following measures are suggested:

1. Undertake research on childrearing practices across cultures, and map-out the useful and harmful childrearing practices.
2. Compile children games, stories, riddles, children songs and dances, storytelling approaches, locally prepared playing materials as well as method of playing different games etc.
3. Introduce parental education which can empower and enable parents to understand the dynamics of child development, health, nutrition, early stimulation, rights and protection of the child and sensitize them about useful and harmful child-rearing practices.
4. Ensure the curriculum of teacher education ECCE programs are relevant to the local situation, and equip the trainees with necessary knowledge and skills on child care, development, and enables them to practice inclusive education on the ground.
5. Create child friendly, inclusive ECCE program which is culturally responsive and developmentally appropriate for the children.
6. Establish partnership between schools and home so that parents of children with disabilities are in continuous engagement and dialogue with the school.

References

- Butler K., Uline, C. & Notar, C.E.(2008). The most effective approach to increasing parental involvement, *Asian Social Science* 4(5).
- Demeke Gesesse (2003). History of Early Years Education in Ethiopia: Problems and Prospects (unpublished). In Tirussew et al (2008). National Study on Early Childhood Care and Education in Ethiopia, UNICEF, Addis Ababa, Research Report, Addis Ababa (Ethiopia).
- Multiple Indicators Cluster Surveys (2009/2010).
- Im, G & Umayahara, M. (2010). Early Childhood Care and Education: building foundation for lifelong learning and the future of the nations of Asia and the Pacific. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(2), 1-3.
- Kweka, A.N. Binagi, E. & Kainamula, V. (2000). The Situation of Early Childhood Education in Tanzania. The Case of Temeke district. Draft Report prepared for UNESCO, Dares Salaam.
- Ministry of Education (2006). Special Needs Education Strategy Program, Ministry of Education, Addis Ababa (Ethiopia).
- Ministry of Finance and Economic Development, [MoFED], (2010), Growth & Transformation Plan of the Federal Democratic Republic of Ethiopia (2010-2015), Addis Ababa (Ethiopia).
- Ministry of Education (2011), Education Statistics, Annual Abstract (2010-2011), Education Management Information System (EMIS), Addis Ababa (Ethiopia).
- Pankhurst, Richard (1955). Ethiopia: A Cultural History. Lalibela House. In Tirussew et al (2008), National Study on Early Childhood Care and Education in Ethiopia, UNICEF, Addis Ababa.

Research Report.

Sen, Amartya (1999) "Breaking the Poverty Cycle: Investing in Early Childhood", Key note address see book.

Tekeste Negash. (1996). Rethinking Education in Ethiopia. Sweden: Uppsala.

Teshome G. Wagaw. (1979). Education in Ethiopia: Prospect and retrospect. Ann Arbor, Michigan, USA: University of Michigan Press. In Tirussew et al (2008), Tirussew T. et al.

(2008) Research Report, National Study on Early Childhood Care and Education in Ethiopia, UNICEF, Ministry of Education Addis Ababa (Ethiopia).

Tirussew T. Tezera F. et al (1999). Early Childhood Care and Development Interventions in Ethiopia, Research Report, World Bank.

Tirussew Teferra. (2003). Early Intervention Practices in Ethiopia. In. S.M.JOdom, M.J Hanson, J.A Blagkman and S. Kauleds. Early Intervention Practices around the World, *Baltimore: Paul Brookes Publishing.*

Tirussew Teferra (2005). Disability in Ethiopia: Issues, Insights, and Implications, Addis Ababa University Printing Press.

Tirussew T., Teka Z., Belay T. Belay Hagos & Demeke G (2008). National Study on Early Childhood Care and Education in Ethiopia, UNICEF, Research Report, Addis Ababa (Ethiopia).

UN Convention on the Rights of Children (1989).

UNESCO EFA, 2007 Report

UNESCO, 2008. Regional Overview : Sub-Saharan Africa.

Wijetunge, S. (1987). Parental Participation in Early childhood Education. Sri Lanka, Journal of social Science, 1(2), 21-38.

Pour consulter le Power Point de la présentation, cliquez sur le lien
www.ngo-unesco.org > Activités des CPM et Groupes de travail > Groupe EPT

TABLE RONDE N° 3 – ROUND TABLE 3

Formation des acteurs de l'EPPE Training for Early Childhood Care and Education providers

Modératrice: Madame Micheline d'Agostino, OMEP

FICEMEA, Fédération Internationale des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active.

Intervention de Madame Yvette Poli, « Plaidoyer pour une éducation dès le plus jeune âge en Afrique de l'Ouest ».

ficemea@cemea.asso.fr

Yvette POLI. Après une longue et passionnante carrière d'enseignante à l'Education Nationale dont elle est aujourd'hui retraitée, elle est actuellement chargée de **mission Prime Enfance pour la FICEMEA (Fédération internationale des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education actives)**. Formatrice aux CEMEA depuis de nombreuses années, son travail est particulièrement intense en Afrique Noire francophone et dans 6 îles de l'ouest de l'Océan Indien. Elle co-anime depuis leur création le **Réseau Africain francophone Prime enfance** créé en 1996 à Ouagadougou (Burkina Faso) et le **Réseau Océan Indien Prime Enfance** créé en 1999 à Antananarivo (Madagascar). Yvette POLI participe aux actions de terrain et vient en soutien aux équipes nationales et aux rencontres inter-états sous des formes diverses, travail de longue haleine qui se peaufine au cours des ans.

At the end of her long career **Yvette Poli** is today a retired official of the French Ministry of Education. FICEMEA (International Federation of Training Centres for the Promotion of Progressive Education) Expert trainer for many years, at present, she works intensely in French Speaking West Africa countries and in the Indian Ocean area. Since their creation, she is co-responsible for two Early Childhood networks. The first network was created in Ouagadougou (Burkina Faso) in 1996 and the second one in Antananarivo (Madagascar) in 1999. Yvette Poli works at the grass-root level. She is also helping national teams. She participates in African regional meetings. Her work is a long-term work evolving year after year.

Plaidoyer pour une éducation dès le plus jeune âge

Production de Solidarité Laïque – Ceméa F – Ficeméa

Nous avons choisi de montrer des images des réalités qui sont les nôtres dans les travaux que nos équipes poursuivent en Afrique de l'Ouest.

Les personnes qui parlent se sont partagé les messages forts. Ce sont des « formateurs démultiplicateurs » qui œuvrent dans les équipes nationales de chacun des 5 pays : Bénin, Burkina Faso, Mali, Niger, Sénégal.

Ces messages défilent, avec, en toile de fond, des structures d'accueil réservées aux enfants de 3 à 6 ans. Là, nous avons un aperçu du travail des encadrants de ces enfants et aussi un aperçu de la formation qu'ils reçoivent ou qu'ils ont reçue.

Ce plaidoyer, fruit d'un énorme travail collectif, est utilisé dans chacun des 5 pays.

Il peut venir en appui dans les formations. Il peut enrichir les manifestations que nos équipes mettent en place pour défendre notre conviction qu'une éducation dès le plus jeune âge est **indispensable** et **possible**.

PLAIDOYER POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE EN AFRIQUE DE L'OUEST

Propositions et engagement de la société civile
Des valeurs • Des enjeux • Des expériences • Des attentes • Une volonté commune

Comme le mentionnent les auteurs, ce film est totalement libre de droit et peut être diffusé et téléchargé, ainsi que le texte qui accompagne la vidéo sur le lien suivant :



http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article7311&var_recherche=plaidoyer

Les Ceméa⁵ et la Prime Enfance. Advocacy for promoting ECCE in Western – French speaking - Africa

Philosophie : Les Ceméa ont pensé que la **formation** des éducateurs (enseignants, animateurs, soignants, parents, citoyens etc.) est le moyen plus efficace pour propager les valeurs et les pratiques d'une éducation inter-active.

Ces vingt dernières années ont été marquées par une activité internationale importante grâce d'une part au soutien de l'UNESCO (réseaux Europe, Afrique, Océan indien) et depuis 2004-2005, grâce au programme coordonné par Solidarité Laïque, avec le soutien du Ministère Français des Affaires Etrangères puis de l'Agence Française du Développement, des actions en faveur de l'EPPE se développent essentiellement dans cinq pays : Benin, Burkina Faso, Mali, Niger, Sénégal.

- En Afrique de l'Ouest et dans les 6 îles de l'Ouest de l'Océan Indien, de nombreuses sessions de formation ont été organisées en distinguant 3 niveaux : les « encadreurs » directs des enfants, les formateurs de ces encadreurs, les formateurs « démultiplicateurs » qui animeront l'action au niveau local et au niveau national ces actions sont résumées dans un guide « Démultiplier la qualité et la quantité des structures d'accueil pour les enfants de 3 à 6 ans – Module de formation minimum »
- Un autre volet de l'action a concerné la mise au point d'un **modèle de « structure d'accueil innovante »** (Clos d'enfants) pour les pays d'Afrique francophone où seulement 2 à 5 % des jeunes enfants bénéficient d'une pré-scolarisation. C'est ce volet illustré par un film vidéo d'une dizaine de minutes qui sera présenté dans la table ronde n°3.
- **Le « Clos d'enfants » est fondé sur des idées forces :**
 - Dans les communautés (quartier, village...) il y a peu d'argent mais beaucoup d'énergies humaines qu'on peut mobiliser, notamment celles des mères.
 - L'unité de base -qu'on peut multiplier selon les besoins- est un groupe de vie de 15 enfants de 3 à 6 ans qui dispose d'un lieu de vie sécurisé et équipé.
 - La pré-scolarisation ne consiste pas à faire plus tôt ce qui sera fait à l'école de base. Elle prépare l'enfant dans sa globalité (sa santé, son bien être affectif et mental ; ses habiletés et compétences) ; elle le prépare à profiter de la scolarisation.
 - Le clos d'enfants est l'affaire de toute la communauté .Il affirme le rôle social des femmes qu'il valorise en leur donnant une formation.

Pour consulter le plaidoyer pour l'éducation de la petite enfance en Afrique de l'Ouest, cliquez sur le lien :

www.ngo-unesco.org > *Activités des CPM et Groupes de travail* > *Groupe EPT*



⁵ La FICEMEA est présente dans une cinquantaine de pays dans le monde.

For contact: Secretary general, Marc Geneve (France) @ : marc.geneve@cemea.asso.fr
Mama Sow (Africa) Rodin Ramanalinarivo (Indian Ocean)
@ : ficemea@cemea.asso.fr @ : ficemea@cemea.asso.fr

Eduardo Aparicio (Latin America) Stéfano Vitale (Europe)
@ : ficemea@cemea.asso.fr @ : ficemea@cemea.asso.fr

Pour en savoir plus sur nos activités consulter notre site et tout particulièrement :

2007 – Atelier de Madagascar (2007) sur le thème « Quel comportement doit avoir l'adulte pour que l'enfant développe au maximum ses potentialités » http://www.ficemea.org/article.php3?id_article=293

2009 – Saint Louis du Sénégal « Formation des formateurs : Petite enfance »
http://www.ficemea.org/article.php3?id_article=326

2010 - « Démultiplier la qualité et la quantité des structures d'accueil pour les enfants de 3 à 6 ans – module de formation minimum » http://www.ficemea.org/article.php3?id_article=360&id_rubrique=136
http://www.ficemea.org/article.php3?id_article=414&id_rubrique=153
http://www.dailymotion.com/video/xhvc5j_plaidoyer-pour-une-education-des-le-plus-jeune-age-en-afrique-de-l-ouest_shortfilms%22%20target=%22_blank%22

EDUCATION INTERNATIONALE – INTERNATIONALE DE L'EDUCATION

Intervention de Monsieur Dennis Sinyolo, Senior coordinator Education, “*Which Training for which Educators?*”

dennis.sinyolo@ei.ie.org

Dennis Sinyolo, Senior Coordinator for Education and Employment, is in charge of EI's education policy and employment programs, including the Education for All (EFA) portfolio and Early Childhood Education (ECE). In addition, he is a member of the Commonwealth Teachers' Group (CTG) and the Commonwealth Advisory Council on Teacher Recruitment, Mobility and Migration; UNESCO's EFA Global Monitoring Report (GMR) Advisory Board and represents EI on the Steering Committee of the International Task Force on Teachers for EFA. He has also served as a member of the OECD's Group of Experts on the Education of Migrant Children. He recently served as a member of the Group of Experts for the European Commission (EC) funded project on Competence Requirements in Early Childhood Education. Dennis Sinyolo has written several papers and articles on education and other social issues, including contributing to the Commonwealth Ministers Reference Book (2008) and two published research studies for EI (Teacher Supply, Recruitment and Retention in Sub-Saharan Africa, 2007 and Early Childhood Education: A Global Scenario, 2010).

Coordinateur Senior au sein de l'Unité Education et Emploi, **Dennis Sinyolo** est en charge des programmes de l'IE en matière de politique d'éducation et d'emploi, incluant les questions d'Education pour Tous (EPT) et d'éducation de la petite enfance. Il est également membre du Groupe sur les enseignants du Commonwealth ainsi que de son Conseil consultatif sur le recrutement, la mobilité et la migration des enseignants; Il est aussi membre du Groupe consultatif du Rapport mondial de suivi sur l'EPT et du Comité de suivi du Groupe de travail international sur les enseignants pour l'EPT. Il a également appartenu au Groupe d'experts de l'OCDE sur l'éducation des enfants migrants. Dennis Sinyolo est l'auteur de plusieurs papiers et articles sur l'éducation et sur des questions d'ordre social; contribuant au Commonwealth Ministers Reference Book (2008) ainsi qu'à deux recherches publiées par l'IE (Teacher Supply, Recruitment and Retention in Sub-Saharan Africa, 2007 et Education de la petite enfance : un scénario mondial, 2010).

Education International represents organizations of teachers and other education employees across the globe. Education International :

- unites all teachers and education employees,
- promotes the principle that quality education, funded publicly, should be available to every student in every country,
- promotes and represents the interests of teachers and other education employees on the international level,

- assists the development of independent democratic organisations to represent teachers and other education employees and builds solidarity and cooperation between them,
- advocates for equity in society. It combats racism and xenophobia. It challenges discrimination on the grounds of gender, sexual orientation, socio-economic status, and racial or ethnic origin or characteristics.

Internationale de l'Education : L'Internationale de l'Education représente les organisations d'enseignants et d'employés de l'éducation à travers le monde. Il s'agit de la plus grande fédération syndicale mondiale, représentant trente millions d'employés de l'éducation par le biais de quatre cents organisations réparties dans cent soixante-dix pays et territoires à travers le monde.

L'Internationale de l'Education regroupe les enseignants et les employés de l'éducation :

- défend le principe selon lequel une éducation de qualité, financée par l'Etat, devrait être accessible à tous les étudiants dans tous les pays,
- promeut les intérêts des enseignants et des employés de l'éducation à l'échelle internationale,
- aide au développement d'organisations indépendantes, démocratiques et représentatives d'enseignants et d'employés de l'éducation et soutient la solidarité et la coopération entre ces organisations,
- plaide pour l'équité sociale. Elle lutte contre le racisme et la xénophobie. Elle s'oppose à la discrimination fondée sur le genre, l'orientation sexuelle, la situation socio-économique et les caractéristiques ou l'origine raciale(s) ou ethnique(s).

Abstract: Evidence from research carried out by Education International (EI) and other sources indicates that a significant number of Early Childhood Care and Education (ECCE) educators are either unqualified or under qualified, and this compromises the quality of services for young children. In this presentation, Dennis Sinyolo discusses the critical role of qualified professionals in the provision of quality ECCE. He argues that ECCE educators should have the same level of professional qualifications as professionals in primary and other levels of education. Dennis Sinyolo further argues that ECCE educators should have appropriate competences to work with young children and goes on to discuss some of these competences. He calls on public authorities to invest in the education and development of ECCE educators, paying particular attention to quality, equity and gender.

Résumé : Les recherches menées par l'Internationale de l'Education (IE) ainsi que d'autres sources montrent à l'évidence qu'un nombre important d'éducateurs du secteur de l'Education et Protection de la Petite Enfance (EPPE) sont sous qualifiés voire non qualifiés, et que cela compromet la qualité des services aux jeunes enfants. Dans cette présentation, Dennis Sinyolo montre le rôle crucial que jouent des professionnels qualifiés dans la fourniture d'une EPPE de qualité. Il soutient que les éducateurs de l'EPPE doivent avoir le même niveau de qualifications professionnelles que ceux exerçant en primaire ou autres niveaux d'éducation. Dennis Sinyolo maintient par ailleurs que les éducateurs de l'EPPE doivent posséder des compétences appropriées pour travailler avec de jeunes enfants et il poursuivra la discussion sur certaines de ces compétences. Il appelle les autorités publiques à investir dans la formation et le développement professionnel des éducateurs de l'EPPE, en portant une attention particulière aux questions de qualité, d'équité et de genre.

HANDS TO HEARTS INTERNATIONAL

Presented by Mrs Laura Peterson, Founder/Director of Hands to Hearts International, UNESCO Asia ECCE Advisor, ***“Empowering Mothers to promote healthy social-emotional development; moving from treatment to prevention in rural India & Uganda”***

By training and supporting caregivers to improve ECD (birth – 3), health/hygiene/nutrition and develop attachment and bonding, a broad spectrum of problems can be prevented. laura@handstohearts.org

Laura Peterson currently serves on UNESCO Asia's Early Childhood Care and Education Advisory Committee. Former clinical director for a non profit serving children with severe mental health issues; therapist for troubled teens and faculty member, Oregon State University College of Public Health. She is Founding Director, Hands to Hearts International (HHI) which works upstream to prevent attachment disorders and nurture very young children in vulnerable and disadvantaged regions of the world. Women caregivers and parents become empowered through the simple holistic training on health, nutrition, hygiene, early childhood care and education (ECCE).

More than 200 million children worldwide under the age of five are not meeting their development potential (Lancet Journal, 2007). While many of these children are categorized as orphaned or vulnerable

from HIV/AIDS, millions more face immediate and elevated risks in development, attachment and bonding, malnutrition and their overall environment because of situations like intergenerational poverty, conflict, disaster and neglect.

Hands to Hearts International (HHI) was founded in 2004, originally designed to prevent Attachment Disorder in orphanages, HHI grew to be broad-reaching community outreach program that has radically improved attachment, as well as overall child health and development in some of the world's most challenging environments. HHI now provides training and support to a broad array of caregivers, empowering them to improve Early Child Development (ECD: birth – three), health/hygiene/nutrition and develop attachment and bonding, and thereby preventing a broad spectrum of lifelong problems.



HHI has created an innovative one-dose, low-cost, scalable program that reaches children in the world's most marginalized communities by directly working with mothers, other caregivers, day care workers, birth attendants, orphanage caregivers and health workers. Lessons cover the domains of early childhood development (ECD), psycho-stimulation, nutrition, health/hygiene, play and baby massage. HHI works with local partners, who are able to mobilize local trainings and ensure that HHI's ECD curriculum is locally adapted with stories, games, songs, and dance relevant and sensitive to the local community and culture.

Caregivers learn how they can better their child's brain development, health and growth regardless of resources or even literacy. By providing quality information on early childhood development, and supporting the universal parenting skills that get suffocated by poverty, disease and/or crises, HHI offers a relatively simple, yet elegant early entry point to support child health and learning. The most important person in any child's life is their parent, or other caregiver, yet they are the most underutilized and poorly resourced category of people. Information on ECD isn't readily available, especially in the most destitute communities. By training and empowering caregivers HHI is creating the most affordable and sustainable resource possible—that of the parent/caregiver. Once parents learn how to better the lives of their children, they see the positive results reflected back at them and this creates a continuous positive feedback loop that proves highly motivating and long lasting.



HHI's program awakens the nurturing ability inherent in all persons, with the highest quality information,

all delivered in interactive and culturally relevant sessions applying the communities own songs, dances, stories and games.

HHI's results for children include: lowered infant mortality; greater health and weight gain; easier to soothe and more bonded to their caregivers; happier, calmer and demonstrate earlier and greater language development. A top outcome reported in Uganda is they "stop beating the child", a huge success in an area where corporal punishment is the norm. The results for women/care-givers include: more frequent, meaningful and gentle interactions with their children; greater awareness of child health, development and nutrition; greatly improved hygiene, sanitation and nutrition practices; a new sense of pride and community recognition for their critically important role as caregivers.

One of the reasons HHI's model works, is because HHI delivers, via local trainers who offer trainings wherever the moms and dads are. Local HHI trainers are nominated by their organizations or communities and recognized as leaders. This brings a depth of knowledge and respect, and a personal commitment to serve their own community.

In only six years, HHI has directly touched the lives of 103,000 women, men and children. However, HHI spreads far beyond our formal trainings. Although there is no external incentive, reports demonstrate that approximately 70 percent of HHI participants shared components of the training with others. This is a testament to the empowerment of HHI trainees (predominantly women) and the incredible secondary dissemination of HHI's education, message and results – all completely voluntary and with no cost.

HHI has created an elegantly simple model to improve early childhood outcomes under any conditions. HHI's program has already been led around India, transferred smoothly into Uganda, and has been led in at least nine different languages. UNICEF's Chief of Child Development and Nutrition in India, Victor Aguyo stated, "at scale, HHI is less than the cost of one vitamin A supplement for a child." Medical Teams International is applying HHI's ECD program as the "Innovation" in a USAID Child Survival Project in the post-conflict area of northern Uganda. The Asia-Pacific Regional Network on Early Childhood (ARNEC) has researched HHI's India program as an innovative and noteworthy practice in ECD and characterized HHI as a "significant intervention in building nurturing and protective relationships for children at their most vulnerable age". USAID recognized HHI as a Promising Approach to serving young children and families coping with HIV/AIDS.

Pour consulter le diaporama accompagnant cette présentation, cliquez sur le lien :

www.ngo-unesco.org > Activités des CPM et Groupes de travail > Groupe EPT

UNESCO

Intervention de Ms Maki Hayashikawa, Chief Section for Basic Education, Division for Basic Learning and Skills Development, UNESCO : ***"Action for ECCE: UNESCO working together with partners"***.

m.hayashikawa@unesco.org

Pour consulter le Power Point de l'intervention, cliquez sur le lien :

www.ngo-unesco.org > Activités des CPM et Groupes de travail > Groupe EPT

CONCLUSION DE LA JOURNEE

Par Monsieur Jean-Claude Guillemard,

Secrétaire du Groupe de Travail des ONG UNESCO sur l'Education Pour tous.

Au moment de clôturer cette journée, je voudrais ici remercier les ONG du groupe EPT, les membres du Comité de liaison et son Président qui se sont investis dans cet événement et ont largement contribué à sa réussite. Je voudrais également remercier l'équipe de la Section Education de Base dirigée par Mrs Maki Hayashikawa qui nous a aidé à rédiger l'argumentaire et qui a apporté sa contribution dans le programme ainsi qu'à Solidarité Laïque et à la Campagne Mondiale pour l'Education pour le label qui figure sur le programme. Merci enfin à tous les intervenants des tables rondes dont certains sont venus de très loin pour faire que cette journée des ONG à Paris soit vraiment internationale.

Pour nous, ONG du groupe de travail sur l'Education Pour Tous, cette journée n'est pas une fin. Elle donnera lieu à un rapport contenant toutes les interventions auxquelles seront ajoutées des contributions complémentaires qui n'ont pu, faute de temps et d'espace, être présentées dans le programme. Ce rapport sera disponible en ligne sur le site Web du Comité de liaison et, si nous en trouvons les moyens il sera également publié en version papier ou sur CD. J'en profite pour dire aux intervenants qu'ils n'oublient pas de nous laisser le texte de leur intervention - ils pourront nous adresser les modifications qu'ils souhaitent apporter après les échanges avec la salle.

La date limite de réception des textes définitifs est fixée au 15 mai.

Nous avons apprécié les positions énoncées par l'UNESCO dans le cadre de la semaine d'action de la Campagne Mondiale pour l'Education rappelées dans le message de la Directrice Générale et nous sommes satisfaits d'avoir pu apporter notre contribution à cet événement.

Nous sommes prêts à être collectivement des partenaires actifs de l'UNESCO et nous souhaitons que notre expertise soit mieux utilisée et mieux reconnue tant par l'organisation internationale que par les décideurs politiques dans les états membres.

Nous recommandons aux ONG de mutualiser leurs ressources, d'évaluer scientifiquement les résultats de leurs activités et de les publier. Le Comité de liaison des ONG UNESCO et son Groupe de travail sur l'Education Pour Tous offre un lieu d'échange et de partage des connaissances et des expériences qui pourrait encore être développé. Avec notre prochain thème de travail « Quels éducateurs et quels enseignants pour l'Education Pour Tous » nous espérons motiver encore plus d'ONG à apporter leur contribution aux orientations de l'UNESCO.

Bon courage à tous dans la poursuite de vos actions dans les villages d'Amérique latine et d'Asie, d'Afrique et d'Océanie, dans les bidonvilles et les quartiers des grandes villes, de Mexico à Paris, de New York à Bombay, de Sidney à Johannesburg, dans les écoles, les crèches et tous les lieux d'éducation où vous travaillez pour le bien être de tous ces enfants dont vous êtes l'espoir malgré tout. Bon retour.

Et merci à nos interprètes pour leur disponibilité et sans qui nos échanges seraient inévitablement réduits.

CONTRIBUTIONS COMPLEMENTAIRES

Posters ou interventions orales dans la discussion et résumé écrit

International School Psychology Association (ISPA): Dr. Jean-Claude Guillemard, psychologist (Dourdan-France) Chair, ISPA Child Well Being and Advocacy Committee.

Abstract: “Role of School Psychologists in Early Childhood Care and Education”.

The field of Early Childhood Care and Education (ECCE) involves many closely related and inter connected issues such as physical and mental health, nutrition, education, the family and mother's economical independency, gender equality etc. It is to be noticed that ECCE is the first objective (out of 6) of the Education For All (EFA) policy adopted at the World Forum on Education (Dakar, Senegal, 2000) under the leadership of UNESCO. Its importance has been re-affirmed at the Moscow conference (2010) where the UNESCO member states declared that *“benefiting from quality educational care during early childhood considerably improves outcomes in the following years”*.

The role of School Psychologists in ECCE has been specified internationally in various statements adopted by professional organizations. *“School psychologists (have to) work with young children to facilitate learning and development of those skills that are necessary for later schooling success.”* (the National Association of School Psychologists, NASP, USA).

Many authors have insisted on the necessity of evidence based observation to identify young children “at risk”. However, the concept of “at risk” used with very young children should be discussed ,

- from an ethical point of view (the major risk being definitive labeling),
- from an efficacy point of view: a child is changing month after month, day after day and it is important to give him/her enough time to cope with this new environment.

From “at risk” children identification to the well being of all the children at school.

French school psychologists have been interviewed to describe their teamwork with specialized teachers, school staff and families and cooperation with health and social professionals. They consider their action in pre-school child oriented (1) and school oriented (2) by,

1. helping children and families when a possible illness or disorder is suspected and direct them toward the relevant medical setting,
2. supporting teachers and families in building a safe and quality school environment which offers all the children a feeling of well being which facilitates self esteem, autonomy, willingness to grow and to learn .

« Les psychologues scolaires et le bien-être du jeune enfant⁶ ».

L'Association Internationale de Psychologie Scolaire (International School Psychology Association, ISPA) est concernée par l'éducation pour tous en général et une grande partie de l'activité des psychologues scolaires concerne la prévention des difficultés scolaires. Dans cette perspective les psychologues scolaires participent aux réseaux professionnels concernés par la petite enfance. Cela est vrai dans la plupart des pays industrialisés dans des proportions variables et selon des modalités différentes. En France le suivi des jeunes enfants de la naissance à l'entrée à l'école primaire (6 ans) concerne des

⁶ Ce texte a été préparé avec les contributions des psychologues français, Catherine Allali, Nathalie Chevillot, Christine Desaubry, Stéphane Houyez (tous membres de l'Association Française des Psychologues de l'Education nationale) afin d'être présenté sous forme de poster à l'occasion de la Journée Internationale sur la Petite Enfance (Petite enfance, grands enjeux) organisée le 23 avril 2012 à l'UNESCO. Une version en anglais sera utilisée pour être présentée à la Conférence Internationale de l'ISPA, Montreal 9-13 juillet 2012.

structures diverses.

D'abord le Service de Protection Maternelle et Infantile qui assure et contrôle le développement physique et psychologique des enfants jusqu'à 4 ans. A partir de l'entrée à l'école maternelle (3 ans) très généralisée en France, la coopération avec les médecins scolaires, les enseignants et les psychologues scolaires prolonge le travail entrepris précédemment. La coopération avec les familles est favorisée.

L'identification des handicaps et des difficultés diverses susceptible de perturber les apprentissages scolaires, est un rôle essentiel pour les psychologues scolaires et les médecins scolaires qui ont le privilège de rencontrer la population tout venant à la différence des psychologues exerçant en milieu hospitalier ou dans les centres de guidance infantile qui ont davantage un rôle thérapeutique.

Dans de nombreux pays, même si l'enseignement pré-scolaire est moins développé qu'en France, les services de psychologie scolaire jouent ce rôle de prévention qui permet de favoriser l'accès à l'école élémentaire. Les psychologues scolaires peuvent participer aussi à la formation psychologique des enseignants. Une meilleure connaissance des phases de développement du jeune enfant est un facteur important d'une éducation de qualité. Les psychologues scolaires participent aussi à la formation des personnels non enseignants. Par des groupes de parole et de réflexion sur les pratiques, ils favorisent le perfectionnement professionnel de ces personnels et partant, la qualité de l'environnement scolaire et de l'accueil des jeunes enfants et de leur famille.

Si la psychologie scolaire est plus développée dans les pays industrialisés, elle peut jouer dans les pays émergents et en développement un rôle important dans la conception et la mise en oeuvre de programmes d'éducation formelle et non formelle. La gestion de grands groupes d'élèves (comme c'est souvent le cas dans les pays en développement) est facilitée par la connaissance des phénomènes de groupe que les psychologues scolaires peuvent apporter aux enseignants mais également aux aides - éducateurs et aux administrateurs scolaires. Les champs de la psychologie appliquée à l'éducation sont divers et outre les données de la psychologie cognitive qui restent essentielles, les approches systémiques, organisationnelles, environnementales...issues des diverses recherches en psychologie sociale offrent des voies différentes de compréhension et de mise en oeuvre des processus d'apprentissage. Cela n'exclut pas les approches cliniques individuelles qui restent nécessaires dans les cas de difficultés plus sévères qui entrent dans une problématique psycho-pathologique. Ces situations nécessitent d'envisager des actes thérapeutiques assurés par d'autres psychologues que ceux de l'éducation ou par des médecins pédopsychiatres et des psychothérapeutes dans des établissements de soins avec inclusion totale ou partielle dans l'école ordinaire. Dans ces cas d'inclusion, les psychologues scolaires participent au suivi des projets individuels et apportent leur aide aux enseignants accueillant ces enfants.

Les psychologues scolaires comme concepteurs et gestionnaires de programmes psycho-éducatifs peuvent aussi participer à l'évaluation non seulement en termes quantitatifs mais surtout en termes qualitatifs ce qui est primordial pour des actions concernant les très jeunes enfants.

La formation de psychologues spécialisés dans le domaine de l'éducation (psychologues scolaires, conseillers psychologues, psychologues de l'éducation quelle que soit leur dénomination) est un facteur important de développement de programmes efficaces. L'utilisation de ces personnels dans une perspective de prévention primaire et secondaire auprès des très jeunes enfants favorise la scolarisation ultérieure avec des perspectives accrues de réussite⁷.

L'ISPA a publié un ouvrage consacré à la psychologie scolaire dans le monde (The Handbook of International School Psychology ;London, Sage Publications,2007) et a participé à une encyclopédie sur l'éducation spécialisée (Encyclopedia of Special Education.Thomas Oakland.2006) qui illustrent en détail l'action des psychologues scolaires dans des contextes divers.

La question de la prévention reste un souci majeur pour la plupart des psychologues scolaires et leur intervention dans les structures d'accueil de la petite enfance reste un de leur souci majeur même si les conditions de travail et les politiques générales des états n'appuient pas toujours leurs démarches. La démarche de prévention ne va pas avec le souci d'un dépistage précoce de symptômes qui pourraient annoncer des pathologies graves ou des comportements déviants à l'adolescence⁸.

⁷ Sans que pour autant ces interventions aillent dans le sens d'une « primarisation » (ce que Peter Moss qualifie de « schoolification ») de l'école maternelle ou du jardin d'enfants.

⁸ Comme l'enquête lancée par l'INSERM (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale) en 2009 qui préconisait un dépistage précoce des comportements violents chez les enfants de 3-4 ans susceptibles d'annoncer

Comme le mentionne non sans une note d'humour Stéphane Houyez,⁹ « **d'abord, calmer le jeu** : un enfant de Petite Section qui ne parle pas aux autres n'est pas forcément autiste!!! Plus généralement, il me semble important, surtout avec les plus petits, de faire admettre qu'un an pour s'habituer à cette nouvelle vie, ce n'est pas excessif ni du temps perdu! Après tout, la Petite Section c'est la première prise de contact avec l'école » pour un parcours qui va durer au moins 15 ans.

Chez la plupart des psychologues exerçant à l'école, la démarche de prévention est multi-directionnelle et concerne l'ensemble des acteurs en se centrant surtout sur les familles et les enseignants ainsi que sur les enfants observés individuellement ou en groupe. Le concept d'observation qualitative continue recommandé par Henri Wallon, fondateur de la psychologie scolaire en France (1945) reprend ici toute sa valeur.

Le travail avec les enfants :

Nathalie Chevillot¹⁰ décrit ce moment essentiel du premier contact avec l'école.

« Nous travaillons en équipe RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté) à deux moments clés en maternelle : lors de l'entrée à l'école maternelle à trois ans et lors de la sortie pour préparer l'entrée à l'école élémentaire à 6 ans ».

« L'entrée à l'école, les enjeux de la première scolarisation, et les liens avec les crèches du quartier : Nous remettons aux parents, lors de l'inscription à l'école, un livret (élaboré par la rééducatrice) qui contient des photos des lieux stratégiques de l'école, qui précise ce qu'on peut apporter à l'école (son doudou par exemple), comment va se passer la première journée ».

« Les premières journées, un membre du RASED est dans chaque classe de primo arrivants, pour entrer en contact avec les parents, pour faciliter la séparation, pour mettre des mots, pour offrir un café et aider à sortir un moment de la classe, la rentrée se fait en demi-groupes sur quelques jours. La rééducatrice reste présente dans la classe pendant le premier mois à l'accueil. Nous proposons également une réunion aux parents pour leur permettre de parler de leur angoisse de laisser leur enfant, pour parler de la valeur symbolique de l'inscription à l'école, pour évoquer la question des règles et des limites qu'ils vont rencontrer à l'école et qu'ils devraient pouvoir trouver à la maison, pour évoquer la question de l'autonomie ».

Catherine Allali¹¹ précise également les modalités d'accueil dans les écoles où elle travaille.

« En début d'année, les enseignantes du RASED et la psychologue participent à l'accueil de rentrée des élèves de PS. Dans certaines écoles, l'accueil s'est fait le matin, dans d'autres l'après-midi au moment de la sieste ».

« Les enseignantes de Petite Section et nous-mêmes tenons beaucoup à reconduire cette action, indispensable pour tisser des liens avec les familles et pour favoriser l'adaptation des tout petits à l'école. Dans cet accueil, il est nécessaire que nous préservions la place de l'enseignant auprès de l'enfant ».

Cet accueil sera reconduit dans les quinze premiers jours suivant la rentrée, puis prolongé par une observation des enfants dans la classe au cours des semaines et des mois suivants. Il sera poursuivi éventuellement par un travail davantage centré sur les activités socio-cognitives.

« D'octobre à fin décembre, nous avons observé tous les enfants de petite section dans le cadre d'une prévention primaire.

A partir de janvier, après concertation avec les enseignantes, il a été mis en place 2 groupes avec des objectifs communs : améliorer la sociabilité des enfants, les amener à s'exprimer entre eux et avec l'adulte, les conduire à se questionner par la manipulation sur leur environnement. La dynamique de groupe leur a été très profitable. Seuls certains de ces enfants auront encore besoin d'une aide du RASED l'an prochain. Les enseignants ont observé les progrès des élèves et demandent la reconduction de cette action l'année prochaine ».

Le travail du psychologue et des enseignants spécialisés du RASED se poursuit pendant la deuxième année d'école maternelle.

Catherine nous présente son point de vue sur la prévention et sur la manière dont elle tente de la mettre

des actes délictueux chez les adolescents et les adultes et qui avait déclenché une vigoureuse opposition chez les psychologues regroupés dans la coalition d'organisations « Pas de 0 de conduite ».

⁹ Psychologue scolaire, Essonne-France.

¹⁰ Psychologue scolaire, Rhône, France.

¹¹ Psychologue scolaire, Essonne France

en œuvre dans son secteur.

« Prévenir les éventuelles difficultés d'apprentissage est une des missions de l'école, particulièrement à l'école maternelle où se mettent en place les attitudes, les comportements et les premières acquisitions, indispensables pour engager l'enfant dans son rôle d'élève ».

« Les interventions des rééducatrices dans ces groupes de prévention relèvent du projet ordinaire de l'école. Les enfants concernés par la prévention ne sont pas en échec. Ils ont simplement droit, dans l'école, à un autre espace d'expérimentation susceptible de faciliter la socialisation, l'expression verbale ou motrice et la communication ».

Associée à celle de l'enseignant dans la classe, l'action de prévention permet aux enfants d'ajuster leur position par rapport à l'école, avant que des difficultés ne s'installent réellement.

Objectifs

Permettre une meilleure adaptation des enfants à l'école maternelle.

Etablir des relations avec l'autre, enfant ou adulte dans le cadre d'un groupe restreint.

Construire l'appartenance au groupe.

Accepter la frustration.

Intégrer les règles de vie en commun.

Permettre aux enfants d'accéder au statut d'écolier et favoriser les premières acquisitions.

Modalités

Ce travail concerne les enfants de moyenne section (4-5 ans) de l'école maternelle M... Les séances ont lieu une fois par semaine dans la salle de rééducation de l'école S... élémentaire.

Quatre étapes :

- *Observation : les enfants de moyenne section sont rencontrés en classe.*
- *Concertation : une synthèse des observations du RASED, des enseignantes et de la directrice va permettre de déterminer les enfants qui peuvent bénéficier du travail de prévention (octobre).*
- *Groupe de prévention : groupes de 3 enfants, animés par les rééducatrices, évaluation à la sixième séance (novembre à mars).*
- *Bilan de l'action de prévention : évaluation au bout de 6 séances (mars) puis finale (juin) et concertations avec les enseignantes.*

Supports

« Les activités proposées concernent l'axe des comportements moteurs, langagiers et sociaux. Elles utilisent des supports de médiation tels que les jeux moteurs, les jeux symboliques, les activités de création ou de construction. En début et fin de chaque séance, un temps est réservé à la reprise verbale et/ou à la représentation des activités... »

Nathalie enchaîne sur ce point :

« Nous avons également travaillé en RASED sur les Moyennes sections puis les Grandes sections (5-6 ans) pendant 2 années à partir d'ateliers allant de la motricité à la symbolisation pour accompagner le développement de l'enfant et l'aider à entrer dans une pensée symbolique, de représentation. Sur ce projet, il y avait un moment de parole avant l'activité, destiné à aider l'enfant à se projeter dans ce qu'il allait faire, à reprendre ce qui s'était passé la fois précédente et les conclusions qui en avaient été tirées, à reprendre les règles élaborées au fur et à mesure ensemble. Ensuite il y avait un moment où les enfants se dirigeaient vers un atelier de leur choix (moteur, jeux de transvasements, jeux symbolique, jeux de construction, lecture). Et à nouveau un temps commun pour expliquer ce qui s'était passé, et éventuellement mettre en place de nouvelles règles pour améliorer le fonctionnement. Enfin il y avait un temps de « débriefing » avec les personnes qui avait participé : enseignant, membre du RASED, ATSEM (Agent Territorial de Service des Ecoles maternelles), stagiaire ».

Enfin, le psychologue intervient à cet autre moment crucial de la scolarisation du jeune enfant, le passage à la « Grande école ».

« Nous faisons également un travail en Grande Section (GS, 3^e année d'école maternelle), au moment du passage au Cours Préparatoire (CP, 1^{er} année de l'école élémentaire, 1st grade pour les anglo-saxons). Je travaille plus particulièrement avec les enfants sur la question de grandir, de pouvoir être autonome, d'en avoir le désir. Nous partons d'une histoire (qui évoque la capacité à se séparer de son doudou) et nous parlons de ce qu'on peut faire quand est petit et qu'on ne fait plus quand on est grand et de ce qu'on peut faire quand on est grand et qu'on ne pouvait pas faire petit. Les enfants peuvent

entendre les autres et vérifier ainsi où ils en sont dans leur désir de grandir ; sans avoir à en parler bien sûr. Ce travail se fait en groupes de 5/6 avec des enfants de GS et de CP mélangés. Y sont abordés le fait de se laver, de s'habiller tout seul, de prendre un biberon, de dormir seul, de mettre des couches... Toujours très intéressants ! Je reprends ces éléments lors d'une réunion avec les parents, où sont expliqués les liens entre l'autonomie au quotidien, l'autonomie psychique et l'autonomie de pensée ».

Des formules originales peuvent être initiées par le/la psychologue afin de favoriser l'autonomie, l'estime de soi et la prise d'initiative langagière et cognitive. C'est ainsi que Christine Desaubry¹² a mis en place un atelier philosophique pour les enfants de Moyenne Section dans une Zone d'Education Prioritaire de son secteur. Dans ce milieu défavorisé où de nombreux enfants présentent des insuffisances langagières (compréhension comme expression) l'idée était de « permettre à ces enfants de découvrir leur capacité à communiquer des connaissances, d'argumenter, de s'expliquer et de se faire comprendre des autres enfants et des adultes...l'atelier philosophique permet également l'abord de connaissances sur des grands thèmes universels tels que la vie, la mort, la dépendance, la liberté, le bien, le mal, thèmes souvent évoqués par les enfants de cet âge mais aussi des thèmes plus proches de leur vie quotidienne, : *Qu'est-ce que grandir ? Pourquoi vat-on à l'école ?; qu'est-ce qu'un enfant ? ».*

En donnant ainsi la parole à l'enfant, sur ce qu'il sait lui de la vie, l'adulte lui fournit une preuve qu'il existe dans son moi personnel et dans un moi groupal (reconnaissance de sa parole par le groupe enfant + adultes).

Le psychologue par sa formation et son expérience peut éclairer l'enseignant sur ce que signifie l'accès de l'enfant à la pensée philosophique. L'enseignant – par sa fonction pédagogique - tend à être actif et directif et risque d'entraver les réactions du groupe au lieu de l'accompagner. Le comportement du psychologue, permet à l'enseignant de prendre de la distance et de mieux appréhender les spécificités de chaque enfant qui parle et les spécificités du groupe ici et maintenant. Il enrichit ainsi sa pratique.

Christine conclut : « *L'atelier philosophique est conçu comme un espace de parole mais il est différent cependant du « quoi de neuf ? », du « conseil » ou d'autres moments d'expressions habituels à l'école maternelle, en raison de la place particulière que l'élaboration de la pensée y prend. L'enjeu pour les enfants n'est pas de l'ordre de l'évaluation scolaire mais dans l'expérience que l'enfant fait de sa propre pensée. L'enfant a besoin, en effet, de découvrir sa capacité à s'interroger sur la vie au-delà du scolaire et l'atelier philosophie lui permet de se rendre compte qu'il est lui-même source de pensée. L'apprentissage du « vivre ensemble » grâce aux nombreux thèmes abordés sur les valeurs de la vie sociale permet que se construise le respect de la parole de chacun et du groupe quelle que soit son origine culturelle ».*

On le voit au travers de ces exemples que nous sommes loin d'une conception d'un dépistage d'enfants à risques au travers de la passation d'une batterie de tests.

Les effets bénéfiques de ces pratiques sont relevés par les psychologues mais également par les enseignants et les parents.

Catherine évalue ainsi son travail de l'année : « *Le travail de prévention auprès des jeunes enfants est très utile et doit se poursuivre l'an prochain. Nous en ferons une de nos priorités d'intervention. Nous avons observé qu'assez rapidement, les comportements des élèves s'équilibraient : les plus inhibés s'ouvrent et les plus dynamiques s'apaisent. De plus pour ces élèves dont la vie collective est un peu difficile, le petit groupe leur a permis de tisser des liens avec leurs pairs. On peut penser que cette parenthèse où un petit groupe prend vie leur permet de s'intégrer au grand groupe plus facilement. Cet espace de prévention leur donne une liberté d'action et une autre façon d'explorer le monde de l'école. Ils acquièrent ainsi de l'autonomie et de l'assurance ».*

On aura noté toute l'importance que les psychologues accordent à la relation avec les familles et en particulier avec celles dont l'expérience est la plus éloignée de la culture de l'école. Cela concerne tout ce qui relève du travail collectif de prévention, mais apparaît encore plus clairement lorsque le psychologue intervient auprès d'une famille et met en œuvre son expérience clinique.

Catherine nous rend compte d'une de ses interventions qui témoigne de cette fonction médiatrice dans la relation triangulaire (enfant, parent, enseignant) que le psychologue peut instaurer. Dans certains cas cette médiation prend des vertus thérapeutiques qu'on peut comprendre en se référant à la théorie systémique de la communication.

¹² Psychologue Val d'Oise, France. Des Ateliers Philosophiques en Moyenne Section.

Entretiens, mode de communication, accompagnement ...

« Je rencontre tous les parents dans la mesure du possible au préalable de toute prise en charge de ma part. Lorsque je suis de manière continue un enfant, j'organise des entretiens réguliers (avant chaque vacances) avec les parents pour faire le point de la situation. Nous décidons alors ensemble de la suite à donner au suivi. J'ai toujours au préalable de ces entretiens rencontré l'enseignant pour faire part au parent de sa position et moi-même pouvoir évaluer mon travail ».

« Je peux étayer les parents dans le cadre d'une guidance parentale. Je pratique cette guidance surtout avec les parents des enfants scolarisés en maternelle. Ils sont démunis face aux colères, à la non propreté, aux troubles du sommeil... de leur petit garçon ou petite fille. Je les rencontre une fois par mois. Nous envisageons diverses réponses possibles au comportement de leur enfant. Nous nous revoyons pour raconter ce qui s'est passé, comment évolue l'enfant. Nous nous revoyons jusqu'à l'amélioration de la relation ».

« Dans le cas de la scolarisation des enfants en situation de handicap, je rencontre au départ les familles puis je participe à la mise en place de l'aide extérieure nécessaire. Je revois ensuite les familles au cours des équipes de suivi de scolarisation. Ces parents sont très sollicités par diverses structures de soins. Je ne vais pas alourdir leur emploi du temps. Je laisse les organismes de soins travailler avec les familles. Je m'efface. Je vois les enfants pour pointer leurs progrès avant chaque ESS (Equipe de suivi). Je transmets mes observations aux familles au cours de la réunion de l'ESS. Je peux proposer aux familles mon téléphone pour téléphoner aux centres de soins.

Je peux insister fortement pour que les familles se mobilisent autour de la détresse de leur enfant, surtout dans le cas de TED¹³.

Au départ d'une scolarité en Petite Section où nous découvrons un enfant atteint de TED, le travail préalable est souvent très long. « Plus c'est gros, moins cela se voit » et la famille résiste très fort. Un temps de maturation est nécessaire avec les parents mais parallèlement l'enseignant souffre et ne sait que faire avec l'enfant. Lorsque les parents acceptent la difficulté et reconnaissent la maladie, organiser un Projet Personnalisé de Suivi (PPS) correct prend du temps. Ainsi, j'ai rempli le rôle de l'AVS (Agent de Vie Scolaire), une heure et demi par semaine à plusieurs reprises. L'enseignant n'est plus seul dans sa classe avec son élève. L'enfant parvient à mieux s'adapter à l'école.

C'est ainsi que j'ai suivi un an Yamina¹⁴ dans la classe. Elle ne parlait pas. Elle ne voulait pas entrer dans la classe. Elle criait dès que je l'approchais à moins de un mètre. J'ai verbalisé tout ce que j'observais : « je m'approche de toi, tu cries. Cela ne te plairait-il pas ? Qu'est-ce qui t'ennuie ?..... » Petit à petit, elle est entrée dans la class, elle a touché des poupées, elle m'a vue, elle a accepté que je m'approche d'elle davantage, elle m'a tendu la main, elle s'est assise, elle m'a souri... Le sourire de Yamina... Il matérialise ce pour quoi je fais ce métier... Elle est maintenant en maintien Grande Section. Elle dialogue. Elle fait des apprentissages mécaniques qui structurent sa psyché et vont sans doute lui permettre d'apprendre à lire l'an prochain au CP. Elle va régulièrement au CMPP (Centre Médico Psycho Pédagogique) de S... Une AVS la soutient dans sa scolarité 12 h par semaine. Le PPS fonctionne très bien.

Mais le travail du psychologue ne se conçoit pas non plus sans une collaboration étroite avec l'enseignant qui reste l'acteur essentiel dans l'accueil et la socialisation de l'enfant à l'école.

Si le psychologue peut observer l'enfant dans la classe c'est parce qu'il/elle a d'abord réussi à mettre en place une relation empathique avec l'enseignant qui doit se sentir partenaire à parité, égalité de connaissance et de compétence dans la spécialité qui est la sienne. La mise en place d'un tel partenariat ne va pas de soi et demande de la part du/de la psychologue des efforts de compréhension de l'autre que sa formation ne lui a pas toujours apporté et que son passé d'ancien enseignant (en France) ne facilite pas toujours. Les difficultés de la relation psychologue/enseignants sont bien connues et ne datent pas d'hier¹⁵.

Au-delà de la rencontre quotidienne avec les enseignants, les psychologues peuvent apporter – dans un cadre de formation continue - une aide significative aux enseignants en animant (en dehors de leur secteur d'intervention et avec des enseignants différents de leurs partenaires habituels), des groupes de réflexion sur la pratique. Nathalie, témoigne de cette activité :

¹³Troubles envahissants du développement dont la manifestation la plus connue regroupe les diverses formes d'autisme.

¹⁴ Le prénom a été changé

¹⁵JC Guillemard : La fonction de psychologue scolaire. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education Pais 1978.

« *Enfin je travaille en analyse de la pratique avec des enseignants de maternelle, et aussi des crèches* ».

Pour conclure, il est clair que le rôle du psychologue à l'école peut apporter beaucoup au bien-être de l'enfant. Dans les exemples présentés dans cet article on découvre sans aucun doute cette conception humaniste de la psychologie qui n'est certes pas unique dans le monde mais qui est inscrite dans l'histoire de la psychologie scolaire de ce pays telle qu'elle fut initiée par Henri Wallon à l'issue de la Seconde Guerre Mondiale dans le Conseil National de la Résistance et comme avant-garde de la Réforme Démocratique de l'Enseignement (Réforme Langevin-Wallon) qui n'ayant jamais vu le jour, mériterait d'être revisitée pour répondre à la situation actuelle de l'école en France. Cette psychologie irait vers la transformation d'une institution qui a adopté des valeurs entrepreneuriales et se présente de plus en plus souvent comme davantage préoccupée par le rendement, la préparation dès le plus jeune âge des études ultérieures. Toujours plus tôt et toujours plus vite est devenu le leit-motiv des décideurs et des parents des classes sociales privilégiées en oubliant que pour construire des adultes créatifs et performants il faut leur laisser le temps de vivre leur enfance. Comme n'ont cessé de le répéter les psychologues qui ont témoigné de leurs pratiques, il faut d'abord laisser à chaque petit enfant, tout le temps nécessaire pour grandir harmonieusement.

AIF/IAW

Danielle Levy, Monique Bouaziz, for the International Alliance of Women/Alliance Internationale des Femmes. Pervasive Developmental Disorders (PDDs)

English version: "Pervasive Developmental Disorders" (PDDs)

Between those children who are recognized as having a handicap and those who are not, a wide range of children go undiagnosed. But if those in charge of them were trained, they could and would be identified.

Pervasive Development Disorders (PDDs) covers a wide spectrum. It includes high-level autism, such as Asperger or Kanner children with great intellectual potential, as with Albert Einstein, Michelangelo, Glenn Gould and Bill Gates. In 2009 According to the CDC (Center for disease Control and Prevention) it was estimated that in the United States PDDs affect one in 150 children.

Children with PDDs can display special functioning at different levels - sensory, motor, cognitive, emotional or physical - as well as when it comes to social interaction, despite the fact that many of them have an average or above average intelligence, an exceptionally good memory and high ability in maths and languages. They can see the fine detail better than others, even though they may fail to see the overall picture and the hazards of everyday life. Some avoid looking at people, some have eating or listening disorders. Some of these children have language delay. Some cannot talk at all while others will be able to speak at a very early age. For example children with Asperger syndrome, quite often speak fluently using an advanced vocabulary. Quite a number of these children are able to follow regular classes and will develop in a normal environment though all too often the services in charge of young children will refuse to take charge of them at all, or will only do so for a few hours a day.

But the fact is that when, including children with PDDs alongside other children in the "regular" classroom, this gives them the chance to have an education like other children and the opportunity of growing up in a society that learns to accept children with different learning needs. Early childhood is the very time when children have the most open and friendly way of getting to know each other and children with disorders need to be in contact with "regular" other children in the "regular" classroom or playgroup, to learn to socialize. As one child with PDDs said: "Social interactions do not come naturally to us. We need to learn them".

Given the right opportunities, children with autism are capable of overcoming their language problems, of doing well at school, of finding a job and of becoming autonomous. For these reasons social policy should specify the importance of integrating these children. It is necessary to make the experience of these children and their parents widely known to the public and teachers who are still ignorant of what PDDs are and how they should be addressed.

Parents are often pointed at when their child with PDDs gets impatient, for example when having to wait in a queue. When the child shows any kind of anti-social behaviour, parents are often accused of not educating them properly. It is difficult for mothers to explain that their children have specific learning

difficulties if they happen to shout out loud in a supermarket, when the fact is that the child is frightened by a noise or cannot restrain growing impatience. At school if these children do not react and are too quiet, they may never be spotted or they are detected too late because most teachers are not trained to identify and address diverse learning abilities and disabilities.

Teachers **at all levels** need **training** in this area also for another reason: some children, if identified too late, run the risk of having much greater problems later in life. These problems often arise from the fact that as some of these children have a tendency to misinterpret what is said, or to interpret everything literally, misunderstandings arise with unintended and unfortunate consequences. Those children have poor social skills. They are often lonely and left out; the fear failure and owing to this they sometimes refuse to do what they are asked because of being frightened of not doing well. They need encouragement, clear directions and personal attention if they are to learn. They need to be told frequently what they have to do or not to do, but they also need **recognition and encouragement for the talents they do have**. They should not be sent to classes with children of low IQ where they run the risk of regressing as is now the practice in schools where teachers are not trained.

Teachers, educators, psychologists and all in charge of children, at school, in sports clubs or any other setting, should be made aware of the behaviour of children with PDDs so that they know how to adapt their response appropriately. This would also help parents driven to despair and to banging their heads against a brick wall when looking for solutions for their child. It would also benefit **society** beyond measure because, when mothers cannot find suitable care for their children during the day, they are unable to join the labour market and, not being supported, they risk depression and loneliness too.

Kindergartens and all service providers in charge of little children should take into account the diversity of all the children and respect their rhythms, their environment and their personal development. They should think beyond the picture of "normal" behaviour in a society that fails to take into account those who are different. The rule: "everybody should be one and the same not to be excluded" should be banned. A school should be a place of welcome, which favours the development of language skills, of social interaction, of emancipation and of learning for all and diversity. *Moreover being taught in an ordinary environment stimulates children because they can imitate others and learn relating with them.*

Anglo-Saxon best practices advocate for the inclusive schooling of these children, associated with speech therapy, psychomotricity, occupational therapy and sport. It is thanks to these best practices that, some children with autism have become university teachers, or musicians and computer scientists of genius.

When will we see a globalisation of these best practices ?

Version en Français : « Troubles Envahissants du Développement » (TED)

Entre l'enfant reconnu comme ayant un handicap et l'enfant dit « classique » existent un certain nombre d'enfants qui ne sont pas diagnostiqués et que les services de la petite enfance pourraient repérer s'ils étaient formés pour ce faire.

En effet il existe tout un registre d'enfants ayant ce qu'on appelle des troubles envahissants du développement (TED) qui inclut des autistes de haut niveau de type Asperger ou Kanner (enfants ayant un haut potentiel intellectuel : Albert Einstein, Michel-Ange, Glenn Gould et Bill Gates auraient été diagnostiqués comme tels), En 2009, la prévalence estimée des TED était aux USA de 1 sur 150 enfants selon le CDC (Centre for Disease Control and Prevention).

Les enfants avec TED présentent des particularités de fonctionnement au niveau sensoriel, moteur, cognitif, émotionnel ou corporel ainsi qu'au niveau des interactions sociales, cependant leurs **compétences sont souvent supérieures à la moyenne** (excellente mémoire, bosse des maths, des langues étrangères...). Ils sont capables d'appréhender mieux les détails, mais souvent ne perçoivent pas les obstacles. Certains évitent le regard, ont du mal à supporter certains sons ou la texture de certains aliments. Chez certains petits enfants le langage parlé arrive tard ou ne se développe pas, d'autres au contraire (enfants avec syndrome d'Asperger) parlent très précocement et même de façon complexe.

Bon nombre de ces enfants sont tout à fait **capables de suivre un cursus classique**, et ont besoin de se développer dans un environnement normal. Or souvent les services maternels les refusent ou ne les acceptent que quelques heures par jour alors que le fait de les tenir en milieu où évoluent d'autres enfants et ce, dès la petite enfance, est justement un facteur de chance de les voir suivre une scolarité

identique à celle de tous les autres et de pouvoir évoluer dans une société qui accepte mal les enfants différents. Tout d'abord parce que la petite enfance est le moment où les enfants ont le regard le plus bienveillant à l'égard des autres. Ensuite parce que ces enfants ont besoin de la présence des enfants dits « classiques » pour s'épanouir, se développer et de se **sociabiliser** au mieux de leurs capacités. Les autres sont leur **modèle car comme l'a souligné l'un d'entre eux** : « les activités sociales ne nous viennent pas naturellement - nous devons les apprendre ». Un enfant autiste est capable de vaincre ses problèmes de langage, de faire des études, de trouver un emploi et de devenir autonome.

Il est nécessaire d'avoir une politique scolaire et sociale **intégrative** de ces enfants et pour cela de **diffuser plus largement** les sentiments de ces enfants et de leurs parents face à la *méconnaissance de ces troubles par le public et le corps enseignant*.

Les parents sont souvent montrés du doigt suite à un manque de patience de leur enfant en société, tel l'énerverment qui peut provoquer une excitation due à l'angoisse d'une attente trop longue. Pour cela, ils sont souvent accusés de mal les éduquer. Il est toujours difficile à une mère d'expliquer que son enfant à un problème s'il lui arrive de pousser des cris dans une grande surface. Peut-être a-t-il été effrayé par un bruit, peut-être s'est-il impatienté d'attendre lorsqu'une queue est trop longue.

À l'école, si ces enfants sont trop calmes, ils ne sont parfois même, pas repérés ou sont détectés très tard, ce qui arrive quand même assez souvent, les enseignants ne comprenant pas toujours d'où viennent leurs difficultés car dans bien des cas, ils n'ont pas été avertis de ces problèmes. Une **formation** à ce sujet est nécessaire pour tous les enseignants **quel que soit le niveau**, car certains enfants, détectés très tard risquent d'avoir des problèmes, un certain nombre d'entre eux pouvant avoir tendance à prendre les choses littéralement, donc à avoir des difficultés à comprendre des expressions qu'ils vont prendre au pied de la lettre, au sens premier du terme.

Ce sont des enfants souvent très seuls, car ainsi que nous l'avons souligné, les activités sociales ne leur viennent pas naturellement, et qu'ils ont des difficultés à savoir quoi faire quand ils se trompent. Ils ont peur de l'échec, et à cause de cela refusent parfois de faire ce qui est demandé par peur de ne pas réussir. Ils ont besoin de soutien pour apprendre, de règles claires et qu'on s'adresse à eux directement pour solliciter leur attention: Il faut constamment leur dire ce qu'ils ont à faire ou à ne pas faire, mais il faut aussi **soutenir leurs talents**, et ne pas les diriger vers des classes où le QI est trop faible et où il risquent de régresser totalement, ce qui est souvent la tendance actuelle, faute de structures adaptées à l'école.

Bien qu'ayant une intelligence identique et dans bien des cas supérieure, à celle des autres enfants, ils ont des problèmes d'**angoisse** et du mal à intégrer le moule de l'école. Il faudrait absolument sensibiliser les enseignants, les éducateurs, les médecins, les psychologues, toutes les personnes qui s'occupent des petits mais aussi les fédérations sportives, à la compréhension de leur comportement, car ces enfants ont juste besoin d'une autre façon d'apprendre. Que l'on comprenne leur gêne de certains bruits, leur angoisse en cas de changements trop abrupts, leur peur de l'échec. Le milieu éducatif maternel pourrait détecter ces enfants-là afin qu'on puisse les aider à intégrer l'école primaire, cela éviterait aussi aux parents de se cogner la tête contre les murs à la recherche de solutions pour ces petits. Cela permettrait aussi à la société d'y gagner, car faute de lieux adéquats pour leurs enfants des mères sont obligées d'arrêter de travailler. De plus lorsqu'elles sont seules elles risquent la précarité et l'isolement.

L'école maternelle et les services de petite enfance doivent prendre en compte la diversité des enfants dans le respect de leur rythme, de leur environnement et de leur développement singulier et non accepter de véhiculer l'image d'un comportement « normal » à adopter dans une société peu compréhensive. Il faut mettre fin à la loi : **Etre comme les autres pour ne pas être exclu**. L'école doit être un lieu d'accueil bienveillant, favorisant le développement du langage, de la socialisation, de l'émancipation, et de la scolarisation de tous. De plus le fait d'être « scolarisé en milieu ordinaire stimule l'enfant car il imite les autres et apprend à entrer en interaction avec eux ».

Il serait bénéfique de s'intéresser aux bonnes pratiques anglo-saxonnes qui prônent pour ces enfants une scolarisation accompagnée d'un travail d'orthophonie, de psychomotricité, d'ergothérapie et de sport. En effet dans ces pays grâce à ces bonnes pratiques d'anciens autistes sont devenus professeurs d'université, musiciens ou informaticiens de génie.

A quand une universalisation de ces bonnes pratiques ?

DYSLEXIA INTERNATIONAL

ZUNGUMZANA MTOTO MCHANGA (Talk to your baby), by Jan Townend (Tanzania).

Pour consulter le Power Point de cette contribution, cliquez sur le lien : www.ngo-unesco.org > Activités des CPM et Groupes de travail > Groupe EPT

RECOMMANDATION

Nous, ONG du Groupe de Travail sur l'Education Pour Tous réunies à Paris, le 23 avril 2012, à l'occasion de la journée internationale des ONG et de la semaine d'action de la Campagne Mondiale pour l'Education consacrée à l'Education et à la Protection de la Petite Enfance (EPPE) recommandons :

- **Aux ONG**, de poursuivre et développer leurs programmes en faveur de l'EPPE d'en évaluer les effets et d'en diffuser les résultats.
- **Aux universités et instituts de recherche**, de poursuivre les recherches dans le domaine de l'EPPE et d'en développer les applications.
- **Aux états membres**, de soutenir et de développer les programmes d'EPPE.
- **A l'UNESCO**, de favoriser la publication et la diffusion des travaux des ONG dans le domaine de l'EPPE, et de maintenir dans le prochain projet de programme (2014-2017) l'Education de base et l'EPPE parmi les priorités de l'organisation.

LISTE DES ONG ORGANISATRICES

AAEEH	Association d'Aide à l'Education de l'Enfant Handicapé
AIF/IAW	Alliance Internationale des Femmes <i>International Alliance of Women</i>
AIU	Association Internationale des Universités <i>International Association of Universities</i>
AMI	Association Montessori Internationale <i>International Montessori Association</i>
ATD	Mouvement international ATD Quart Monde <i>International Movement ATD Fourth World</i>
BICE/ICCB	Bureau International Catholique pour l'Enfance <i>International Catholic Child Bureau</i>
DITT	Dyslexia International – Tools and Technologies
EUROALFA	Réseau européen pour la Recherche, la Promotion, l'Action et la Formation en Alphabétisation et Education des Adultes. <i>European Network for Research, Action and Training in Literacy and Adult Basic Education.</i> <i>Red Europea de Promoción, Investigación y Formación en Alfabetización y Educación Básica de Adultos.</i>
FICEMEA	Fédération Internationale des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active <i>International Federation of Training Centers for the Promotion Progressive Education</i>
IE/EI	Internationale de l'Education <i>Education International</i>
ISPA	Association Internationale de Psychologie Scolaire <i>International School Psychology Association</i>
MIVAFED	<i>Together for Women, Education and Development</i>
OMEP	Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire <i>World Organization for Childhood Education</i>
SI	Soroptimist International