

## Le préscolaire : bilan et perspectives

<i>Résumé</i> .....	70
<i>Introduction</i> .....	71
1. Pourquoi investir dans un préscolaire de qualité ? .....	72
2. Bilan.....	76
2.1. Périodes avant et pendant le Protectorat .....	76
2.1.1. Principes de l'enseignement avant le Protectorat .....	78
2.1.2. Impact du Protectorat sur le préscolaire .....	80
2.1.3. Évaluation du préscolaire de cette période .....	80
2.2. Préscolaire du Maroc indépendant .....	81
2.2.1. De 1955 à 1968 .....	81
2.2.2. Naissance du Kouttab moderne .....	82
2.2.3. À partir de 1985 .....	82
2.2.4. Évaluation de cette période .....	83
3. Quelques comparaisons utiles .....	89
3.1. Aspects quantitatifs .....	91
3.2. Aspects qualitatifs .....	96
4. Perspectives .....	97
4.1. Profil du préscolaire de demain .....	97
4.2. Quels objectifs pour le préscolaire de demain ? .....	98
4.3. Quelles stratégies pour mettre ce secteur à niveau ? .....	99
4.4. Quel rôle doit jouer le Ministère de l'Éducation Nationale dans ce secteur .....	99
4.5. Quels partenaires pour atteindre ces objectifs ? .....	100
4.6. Comment financer la réalisation des objectifs fixés ? .....	100
4.6.1. La généralisation .....	100
4.6.2. L'amélioration de la qualité de l'éducation .....	101
4.6.3. Le financement .....	101
<i>Références bibliographiques</i> .....	102

MOHAMED BAMHAMED



## Listes des encadrés, figures, graphiques et tableaux

### Encadrés

Encadré 1: Discours du Trône; Mercredi 30 Juillet 2003, à Tanger .....	72
Encadré 2: Les idées éducatives d'Avicenne .....	75
Encadré 3: Ibn Khaldoun et l'éducation .....	78
Encadré 4: Message de S.M. Le Roi Mohammed VI.....	98

### Figures

Figure 1: effectifs du préscolaire en fonction des types d'institutions et des organismes de tutelle....	86
--	----

### Graphiques

Graphique 1: Évolution des enfants inscrits dans le préscolaire .....	84
Graphique 2: Taux de préscolarisation de la tranche d'âge 4-5 ans .....	84
Graphique 3: Indice de parité sexuelle (Filles/Garçons) pour les années 1990 et 2000 .....	92
Graphique 4: Taux brut de préscolarisation des enfants de 4-5 ans pour les années 1990 et 2000 .....	93
Graphique 5: Taux brut de préscolarisation du groupe d'âge 3-5 ans pour les années 1990 et 2000 selon le rapport mondial.....	94
Graphique 6: Taux brut de préscolarisation des enfants de 5 ans pour les années 1990 et 2000 selon le rapport mondial <sup>1</sup> .....	95

### Tableaux

Tableau 1: Taux net de préscolarisation des 4-5 ans par région (2002) .....	85
Tableau 2: Niveau d'instruction en fonction du milieu de travail .....	88
Tableau 3 : Taux de préscolarisation au Maroc et en Tunisie selon les sources .....	90
Tableau 4: Taux brut (%) de préscolarisation dans les établissements pré- primaires.....	91
Tableau 5 : Dépenses consacrées à l'enseignement pré-primaire en pourcentage du PIB, 1999 (%) et taux brut de préscolarisation, 2000, (%) .....	96

1. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003 – 2004, UNESCO, Paris.

## Résumé

Etape préparatoire de l'enseignement primaire, l'éducation préscolaire a, longtemps, souffert d'un manque d'intérêt. La prise de conscience de l'importance de ce type d'enseignement n'a vu le jour que tardivement.

Par le passé, les enfants de 3 – 6 ans ont été assimilés à leurs aînés de l'école primaire, aucune spécificité ne leur était reconnue. Les mêmes activités leur ont été présentées sous une forme allégée. Les situations ludiques étaient bannies puisqu'elles dénotaient le manque de sérieux.

Cette pratique est restée inchangée jusqu'à la fin de la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle pour la quasi-totalité de la population rurale pauvre et analphabète qui, d'ailleurs, n'enregistre qu'un faible taux de préscolarisation. L'exode rural a créé une ceinture de misère autour des villes en important les mêmes pratiques éducatives, pour la petite enfance, dans des locaux exigus non appropriés aux activités qui leur sont dévolues. Le milieu urbain, surtout aisé, s'inspirant des expériences des missions étrangères a promu des institutions préscolaires mieux adaptées aux besoins et aux caractéristiques de la petite enfance.

La situation du secteur préscolaire connaît actuellement un déséquilibre à multiple facettes : déséquilibre sur le plan éducatif, architectural, pédagogique et statistique entre les milieux rural et périurbain d'un côté et le milieu urbain de l'autre. Par ailleurs, un décalage manifeste caractérise l'offre et la demande de sorte qu'actuellement 51% des enfants préscolarisables seulement sont préscolarisés.

La négligence du préscolaire dans les systèmes éducatifs est assez répandue dans la plupart des pays en développement. D'ailleurs, le préscolaire n'est pas pris en considération dans les calculs de l'Indice de Développement Humain bien que l'Unicef n'ait cessé d'œuvrer pour faire prendre conscience de l'importance de la petite enfance.

L'avenir du préscolaire est tributaire d'une planification rigoureuse et d'une collaboration étroite entre le privé, le public, les collectivités et la société civile autour d'un projet d'envergure pour assurer une place à chaque enfant dans des institutions préscolaires dignes de ce nom. Il conviendrait de définir ou d'actualiser une stratégie de développement du secteur autour d'objectifs clairs, d'échéances précises et réalistes, de moyens financiers importants et de visions harmonieuses.

Le présent document, après avoir montré l'importance de l'éducation dans le développement et le rôle du préscolaire dans le système scolaire, a essayé de retracer l'historique du secteur selon trois axes essentiels : la période d'avant le Protectorat, durant le Protectorat et après l'indépendance. Une comparaison chiffrée entre la situation du préscolaire au Maroc et celles qui prévalent dans une quinzaine de pays, permet d'évaluer l'importance des efforts consentis et l'ampleur du travail qui reste à faire pour généraliser et améliorer la qualité des services éducatifs préscolaires. La dernière partie a tenté de présenter une perspective d'avenir en vue d'améliorer la qualité et relever le défi de la généralisation, tant souhaitée, dans des délais raisonnables.

(...) l'éducation à la compréhension est absente de nos enseignements. La planète nécessite dans tous les sens des compréhensions mutuelles. Etant donné l'importance de l'éducation à la compréhension, à tous les niveaux éducatifs et à tous les âges, le développement de la compréhension nécessite une réforme des mentalités. Telle doit être l'œuvre pour l'éducation du futur.

Edgar Morin<sup>2</sup>

## Introduction

Pièce maîtresse pour le développement humain, l'investissement dans le secteur éducatif est un pari à long terme dont le gain n'est pas toujours certain. Investir dans les enfants d'aujourd'hui, c'est créer les richesses et augmenter les emplois car ce sont les hommes qui créent la richesse ; plus les hommes s'activent, plus le nombre d'emplois augmente.

En matière de développement, la différence entre les nations provient de la volonté et de la capacité des hommes à lutter ensemble pour la réalisation de projets communs car l'union fait la force alors que la division crée la faiblesse. Autrement dit, les facteurs endogènes liés au contexte socioculturel, la volonté, la compétence, la passion et la responsabilité des hommes et des organisations semblent être les clefs du progrès et du développement ; la mondialisation, la globalisation et la régionalisation ne sont pas déterminantes et leurs effets négatifs sont maîtrisables.

Le rôle essentiel de l'éducation et de sa qualité dans le développement n'est plus à démontrer car aucun pays n'est jamais parvenu à une croissance rapide avec des taux élevés d'analphabétisme, de malnutrition et de morbidité. Les pays qui ont réalisé une croissance satisfaisante sont ceux qui ont opté pour un développement à la fois économique et social, et non ceux qui ont conditionné le développement social par la réalisation du décollage économique et la mise en place des infrastructures. La qualité de l'enseignement et des résultats scolaires, dont le personnel enseignant et d'encadrement constituent la pièce maîtresse, renforcent et dynamisent les effets de la généralisation de l'éducation. On ne peut dissocier ces deux dimensions de l'éducation et de l'enseignement, la qualité et la généralisation. La qualité sans la généralisation conduit à un enseignement élitiste fermé à la majorité de la population et la généralisation sans la qualité constitue une perte de temps et d'argent. Ces deux cas de figure conduisent au développement du sous développement et à une descente vertigineuse vers l'abîme de l'histoire.

Se focaliser uniquement sur le pourcentage des enfants scolarisés, c'est traiter la question de l'éducation de manière tronquée et incomplète. Les investissements en faveur de la qualité de l'éducation ont autant de poids et d'effets que ceux concédés à sa généralisation. Peu importe qu'un enfant soit scolarisé s'il arrête ses études en raison de la qualité insuffisante de l'enseignement ou s'il achève un cycle d'enseignement sans savoir lire, écrire, compter, évaluer ses options ou prendre des décisions importantes dans la vie.

C'est dans les premières années que se joue en partie l'avenir d'un enfant et que s'installent les inégalités. À l'âge préscolaire, l'enfant est dans la plénitude de ses capacités d'apprentissage et de découverte. À l'entrée en première année de l'enseignement fondamental, le vocabulaire des uns est très pauvre, tandis que d'autres disposent d'une langue riche de mots et de structures. Il faudrait repenser le système éducatif, et commencer par le début, le préscolaire qui constitue en réalité le lieu et la période où se forment et se construisent la personnalité et l'esprit des enfants, espace et période propices pour la prise d'élan et l'installation de la volonté de réussir, compagnon incontournable tout au long de la scolarité et de la vie.

L'égalité des chances est le premier défi à relever en permanence – et dès le départ : l'étape préscolaire. Le deuxième défi se rapporte à la qualité, à l'excellence : l'égalité des chances se construit par le haut. Elle signifie l'excellence pour tous, c'est-à-dire donner le meilleur à chaque enfant. L'une des finalités de l'école au lendemain de l'indépendance, était la généralisation conçue dans son aspect quantitatif uniquement. Mais au

2. Morin, E. (1999). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. UNESCO

fil des années, cette intention s'est en quelque sorte appauvrie: la population non scolarisée reste importante et le taux d'analphabétisme demeure un handicap au développement. La qualité est un concept et un objectif nouveau pour le système éducatif. Mais il risque de se réduire à une simple mécanique d'acquisition de savoirs nouveaux. Le préscolaire est une préoccupation nouvelle mais, particulièrement, importante. Il faudrait rendre justice à ce parent pauvre, le cycle de la petite enfance et à son rôle primordial de «propédeutique» de l'enseignement fondamental.

#### Encadré 1

(...) Certes, des étapes ont été franchies avec succès depuis le lancement, il y a trois ans, de ce chantier difficile mais vital. Il n'en demeure pas moins que l'aspect quantitatif prédomine dans ce qui a été réalisé. Conjugué à l'absence de décisions audacieuses et résolues qu'appelle une réforme en profondeur portant sur l'essence même du système d'éducation et de formation, tout cela nous pousse à dire au nom de la Nation : Assez d'un système d'enseignement générateur de chômage et d'ostracisme !

En effet, s'il faut plusieurs générations pour mettre tous les Marocains à l'abri de la pauvreté matérielle, il est possible de les affranchir, dans des délais prévisibles, du carcan de l'ignorance, de l'analphabétisme intellectuel, de l'ostracisme et d'autres aspects de l'indigence morale.

*Discours du Trône; Mercredi 30 Juillet 2003, à Tanger*

L'éducation de la petite enfance englobe la socialisation précoce, l'éveil, la préparation à la scolarisation, la fourniture de soins de santé de base, une alimentation adéquate, la stimulation des potentialités de l'enfant et le fait de l'élever dans un espace propice à son épanouissement. Plusieurs accords internationaux reconnaissent le rôle et l'importance de l'éducation préscolaire : la Convention sur les droits de l'enfant, la Déclaration universelle sur les droits de l'enfant, la Déclaration sur l'éducation pour tous, le plan d'action de Dakar, la session spéciale des Nations Unies sur l'enfance et les objectifs pour le millénaire. Deux conférences internationales ont été consacrées à la petite enfance en Afrique et elles ont insisté sur l'importance du développement de la petite enfance pour le développement humain et spécialement des ressources humaines.

## 1. Pourquoi investir dans la petite enfance et dans un préscolaire de qualité ?

La nécessité d'investir dans l'éducation de la petite enfance est justifiée par des résultats de recherches<sup>3</sup> traitant du sujet :

- La période de vie qualifiée de «petite enfance» revêt une importance cruciale pour le développement affectif, intellectuel et social de l'enfant. L'éducation préscolaire peut avoir des effets durables sur la santé et le bien-être des adultes; les opportunités qui ne sont pas saisies à ce stade risquent de ne jamais l'être.
- Il est démontré que les enfants ayant bénéficié d'une éducation préscolaire, obtiennent des résultats meilleurs à l'école que ceux qui n'en ont pas bénéficié. Plus précisément, il semble que les enfants qui ont bénéficié d'une telle éducation sont plus motivés, ont de meilleures performances et s'entendent mieux avec leurs camarades et les enseignants que ceux qui en ont été privés. Ils sont, de ce fait, moins susceptibles d'abandonner leurs études ou de redoubler. Par conséquent, leur éducation est moins onéreuse; leur scolarité primaire, voire secondaire, est plus rentable en termes de rapport efficacité/coût.
- Par ailleurs, il semble que les adultes ayant joui durant leur petite enfance d'une éducation préscolaire de qualité, obtiennent de meilleures performances professionnelles, aient de meilleures dispositions pour fonder une famille et soient moins enclins que les autres à verser dans des comportements négatifs

3. Young, M.E. (2002). From early child development to human development, Banque mondiale.

et sociaux voire illégaux. En outre, il semble que ces effets soient plus importants sur les filles et sur les enfants issus de milieux démunis ou défavorisés. L'éducation préscolaire peut, par conséquent, engendrer un effet globalement positif sur le développement de l'enfant et sur la réduction des iniquités économiques et culturelles entre les sexes.

L'essentiel de ces conclusions ont été établies à partir d'expériences et de recherches réalisées dans les pays développés. Néanmoins, les résultats d'études effectuées sur des enfants démunis ou défavorisés dans les pays du Sud vont souvent dans le même sens.

C'est par ses cinq sens que l'enfant approche le monde et les objets qui l'entourent. L'institution lui permet d'affiner son expérience. L'éducateur le conduit à percevoir les substances qui les constituent et certaines de leurs propriétés.

Une institution préscolaire de qualité offre à l'enfant la possibilité de dépasser son expérience immédiate. Elle le conduit à s'étonner et à questionner. L'éducateur qualifié lui fait prendre conscience qu'il peut manipuler les objets qui l'entourent et les transformer, qu'il peut les ordonner, les classer et distinguer leurs qualités.

Les êtres vivants exercent une attirance particulière sur l'enfant. Il apprend à en découvrir la diversité, l'utilité et le danger qu'ils peuvent constituer. Il comprend mieux les conseils qui lui sont quotidiennement prodigués à propos de l'hygiène et de la santé. Il est mieux armé pour déchiffrer les particularités des milieux qui l'entourent et se comporter en conséquence. C'est finalement le début d'une éducation à l'environnement et à la responsabilité.

Ainsi, l'institution préscolaire, incite chaque enfant à construire des connaissances et mémoriser des savoirs qui constituent les bases assurées d'une représentation structurée, responsable et sécurisée du monde.

En intégrant une institution préscolaire de qualité, l'enfant découvre la vie en collectivité dans toute sa complexité. Il apprend à y trouver ses repères et sa place. Il est confronté à des règles qu'il faut respecter. Il constate que l'on peut s'aider, coopérer en vue d'un même objectif. Cette situation lui permet de construire sa personnalité. La communication y joue un rôle décisif, en particulier lorsque, avec l'aide de l'éducateur, le langage se substitue à l'action immédiate.

Espace et période où s'élaborent les opérations motrices de base, le préscolaire offre la possibilité à l'enfant de se déplacer, consolider son équilibre et de manipuler des objets dans des situations ludiques constructives, instructives et joyeuses. Sous l'œil bienveillant de l'éducateur – animateur, l'enfant franchit le simple plaisir d'agir pour des actions planifiées, structurées et hiérarchisées. Encouragé dans son élan, l'enfant s'adapte en assimilant de nouveaux éléments, en accommodant ses actions et en découvrant de nouvelles façons de faire tout en se découvrant.

En agissant et en s'exprimant, l'enfant apprend à structurer son besoin d'activité. Il découvre son corps dans l'action et comprend qu'il doit le respecter comme il respecte celui d'autrui, qu'il peut le conserver en bonne santé. Il maîtrise mieux ses relations à autrui. Il apprend à construire avec ses pairs un projet d'action.

La sensibilité et l'imagination sont les instruments d'une relation au monde extérieur et intérieur. Elles jouent un rôle majeur dans le développement de la première enfance. L'institution préscolaire aide chaque enfant à enrichir son expérience sensible et son pouvoir créateur en multipliant les occasions de se confronter à des matériaux et des actions. Elle lui permet ainsi de mieux exprimer ce qu'il perçoit et ce qu'il ressent.

Les activités qui mettent en jeu la voix, répondent aux mêmes objectifs: en jouant avec les sons, en chantant, en bougeant, l'enfant explore des moyens d'expression nouveaux. Un répertoire de comptines et de chansons lui donne des repères dans le monde sonore. Il apprend à chanter en chœur. Il découvre des instruments et enrichit ses capacités d'écoute. Activités vocales et activités motrices lui permettent de maîtriser petit à petit le rythme. Il occupe, avec son corps en mouvement, des espaces toujours plus larges et découvre le plaisir qui s'en dégage.

L'apprentissage du langage est au centre des activités auxquelles est convié l'enfant. C'est l'occasion de lui donner confiance, lui apprendre à communiquer de manière de plus en plus riche, lui permettre de découvrir qu'il peut comprendre et se faire comprendre d'autrui dans le but de l'initier aux règles d'un échange organisé. La maîtrise et la consolidation de la langue maternelle, des langues nationales et de l'identité se construisent

à cette période de la vie. L'éducation préscolaire permet à chaque enfant d'embrasser cet espace commun, les langues, de s'y sentir à l'aise, chez lui. Un enfant qui ne peut se les approprier, ou qui se les approprie imparfaitement, peut se sentir exclu. Le sentiment d'exclusion et de rejet génère des réactions négatives, agressives, violentes voire destructrices.

La petite enfance est aussi le moment privilégié pour les premiers contacts avec les langues vivantes, langues étrangères. Plus l'enfant est jeune, plus son oreille peut se familiariser avec d'autres sonorités, intonations et rythmes. Lui faire mémoriser des énoncés simples, des chansons, le familiariser avec la diversité des langues, ouvrir son esprit à la diversité des cultures véhiculées par ces langues sont les différents aspects de cette première rencontre.

Un enfant n'est pas seulement une tête pensante mais aussi un être sensible. Apprendre à compter, à résoudre un problème, à raisonner, à argumenter est absolument essentiel. Mais l'éducation préscolaire accorde une grande importance aux activités d'éveil aux arts: peinture, musique, théâtre, cinéma. Cette étape de l'éducation est une occasion pour stimuler le plaisir de contempler la beauté tout en donnant les repères culturels nécessaires.

Le chant et la musique constituent une source d'équilibre psychologique. Chanter en groupe exprime une discipline collective faite du respect de chacun pour l'effort commun. C'est un excellent remède contre les pulsions agressives. Un enfant qui s'épanouit dans chacune de ses potentialités se trouve en harmonie tant avec lui-même qu'avec les autres.

Le dessin, le graphisme et les compositions plastiques qui sont les moyens d'expression privilégiés à cette étape de l'éducation préscolaire sont à mettre en relation avec une sensibilisation aux différentes formes d'écriture. La calligraphie constitue un trait d'union entre le dessin, le graphisme et l'écriture, entre l'utile et l'agréable. Bien que l'apprentissage de l'écriture proprement dite relève du cycle fondamental, une initiation aux liens entre les sons de la langue et sa graphie est possible à cette étape. L'enfant peut comprendre comment les lettres de l'alphabet représentent les sons dans des mots familiers ; ce qui l'incite à chercher comment on pourrait écrire un mot simple. Ils sont enrichis et structurés par la découverte et l'utilisation des images et des objets variés.

L'institution préscolaire œuvre pour aider chaque enfant à grandir, à conquérir son autonomie et à acquérir des attitudes et des compétences qui permettront de construire les apprentissages fondamentaux. Elle s'appuie sur la capacité d'imitation et d'invention de l'enfant, si vive à cet âge, et sur le plaisir de l'action et du jeu. Elle multiplie les occasions de stimuler son désir d'apprendre, de diversifier ses expériences et d'enrichir sa compréhension. Elle est attentive à son rythme de développement, à sa croissance et aux éventuels obstacles qui risquent de compromettre sa tendance naturelle à grandir.

## Encadré 2

Les idées éducatives d'Avicenne (370 h ?/980 ? – 428 h/1037)

### L'étape de l'enfance (trois à cinq ans)

Cette étape commence à l'âge de trois ans et s'achève à cinq ans, période pendant laquelle «les articulations de l'enfant se fortifient, sa langue se délie, il devient mûr pour l'apprentissage et son ouïe se fait attentive (1)». Le Canon fixe au début de la sixième année la fin de cette étape et le commencement de l'étape suivante de l'enseignement: «Lorsqu'il atteint l'âge de six ans, il faut le présenter à un maître. (2)» L'important, pour Avicenne, à cette étape, c'est le bonheur et la bonne santé physique, mentale et morale de l'enfant. Aussi les priorités éducatives sont-elles de trois ordres:

D'abord, l'éducation morale de l'enfant, qu'il s'agit de tenir à l'abri de toutes les influences nocives susceptibles de s'exercer sur son âme et ses mœurs.

Ensuite, le développement physique et moteur: «Lorsque l'enfant se réveille, le mieux est de le baigner, puis de le laisser jouer une heure, de lui donner ensuite une petite collation et de le laisser encore à ses jeux pendant un long moment, enfin de le baigner et de lui servir un repas. Il faut éviter autant que possible de lui donner à boire de l'eau pendant le repas afin que les aliments ne passent pas dans l'organisme à l'état cru avant que n'ait pu se faire la digestion (3).» Le jeu est à cette étape une nécessité dans la vie de l'enfant, qui acquiert par ce biais les diverses compétences physiques et motrices. Il apprend aussi à vivre en société et à tirer profit de cette vie.

Enfin, Avicenne s'est en effet intéressé à la musique, qu'il considérait comme nécessaire à l'enfant. Dès le berceau, l'écoute de mélodies avant le sommeil prépare l'enfant à apprendre la musique par la suite. Cette éducation du goût s'affinera au cours de l'étape suivante par l'apprentissage de la poésie facile, de la prosodie douce, qui ravit, élève et incite à la vertu.

### Les activités éducatives à cette étape

Avicenne s'intéressait au développement psychomoteur et à l'éducation morale et affective. Les seuls programmes précis qu'il a mentionnés concernent l'éducation physique et la musique. La première contribue à l'éducation de l'enfant et à son développement physique et moteur. Par le jeu sportif et les activités physiques, l'enfant acquiert des habiletés morales et mentales. La seconde aiguise et affine ses sens et élève ses sentiments.

Avicenne prête beaucoup d'attention au jeu et à l'exercice physique aussi bien à cet âge qu'à celui de l'enseignement fondamental. Il insiste sur l'importance de l'activité physique dans la vie de l'enfant en expliquant que les activités sportives varient en fonction de l'âge et des capacités physiques. Certaines activités se pratiquent à petite dose, d'autres à forte dose, certaines sont violentes et exigent une force physique particulière, d'autres sont douces. Par ailleurs, certaines activités nécessitent la rapidité dans l'exécution et d'autres sont lentes, certaines sont vives, combinant force et rapidité, d'autres tout en relâchement. Chaque type d'activités a son utilité et sa justification dans la vie de l'enfant (4).

Très versé dans cet art, à la fois comme compositeur et instrumentiste, Avicenne a accordé une place de choix à l'éducation musicale de l'enfant. Il évoque les sentiments de plaisir, de bonheur, de pureté et d'élévation que la musique inspire à l'enfant et l'éducation de l'oreille. (5).

Sport et musique sont, donc, les deux matières principales du programme d'enseignement à cette étape. Ce sont les deux activités éducatives qui préparent l'enfant à aborder l'étape suivante, à l'âge de six ans.

(1) Ibn Sina, Al-Siyasa, sous la dir. de L. Maalouf, Majallat al-Sharq, Le Caire, 1906, p. 1034.

(2) Ibn Sina, Al Qanun, vol. I, p. 150.

(3) Ibn Sina, Al Qanun, vol. I, p. 157.

(4) Ibn Sina, Al Qanun, vol. I, p. 15

Les situations proposées aux enfants de cet âge n'obéissent pas à un horaire contraignant. Elles se classent en grands domaines d'activités à aborder sur les deux années du préscolaire. Elles sont guidées par les objectifs à atteindre et déclinées en compétences à construire avant le passage au cycle de l'enseignement fondamental.

Ainsi préparé, l'enfant aborde sa scolarité fondamentale avec plus de chances de la poursuivre et de la réussir. Mieux équipé, il n'aura pas à fournir un double effort pour la conquête de la culture scolaire. Ainsi, l'accès à une institution préscolaire qui répond aux besoins des enfants pendant ces années décisives de la vie, améliore leur préparation à l'enseignement fondamental et a une incidence positive et durable sur les résultats scolaires ultérieurs.

Par ailleurs, une institution préscolaire ouverte sur son milieu par l'implication des parents et, surtout, les mères des milieux défavorisés, à la vie de l'établissement contribue à instaurer une culture de la petite enfance en tant qu'étape de vie et non comme une préparation à la vie en les sensibilisant aux besoins spécifiques de leurs enfants.

En outre, les enfants qui fréquentent les établissements préscolaires ont plus de chance d'échapper à l'analphabétisme et au travail précoce dans les champs, la recherche du bois, la garde des moutons ou d'un membre plus jeune de la famille. Les parents ainsi habitués à voir leur enfant à l'institution, s'habituent par la même occasion à ne plus compter sur lui pour ces besognes qui ne sont pas les siennes.

En plus de sa contribution à l'éradication de l'analphabétisme à la source (du moins pour les générations qui en ont profité), le préscolaire offre une opportunité socio-économique non négligeable pour les jeunes diplômés et les investisseurs.

En somme, l'impact positif d'un préscolaire généralisé et excellent ne se limite pas aux enfants, il touche les adultes, la société et son économie. Si les enfants en sont les principaux bénéficiaires, la société globale en recueille les bienfaits, son présent sera heureux et son avenir assuré du fait que l'investissement le plus judicieux et le plus rentable concerne les enfants d'aujourd'hui, citoyens de demain.

## 2. Bilan

### 2.1. Périodes avant et pendant le Protectorat

Aucun document connu n'atteste l'existence d'une structure d'enseignement ou de transmission des connaissances avant l'arrivée des premiers musulmans au Maroc. Introduite par ces derniers venus de l'orient, la transmission du savoir est restée relativement fidèle à ses origines tant en ce qui concerne l'espace, le temps, le contenu ou le personnel qui s'en charge. Cette activité a accompagné et secondé l'islamisation du pays. L'éducatif est subordonné au religieux qui le fonde, le légitime et dicte son contenu. Initialement instauré dans la capitale, Fès, le système éducatif, échappant souvent au contrôle officiel, s'est progressivement étendu pour couvrir des zones urbaines et rurales dont la réputation en tant que centres historiques de la transmission du savoir résiste aux temps: Fès et sa prestigieuse université Al Quarawiyine, Marrakech et son institut Ibn Youssouf, Taroudant et son institut islamique, etc. Devoir religieux, la quête du savoir a toujours été une préoccupation prioritaire, une source de réflexion sans cesse renouvelée, un choix de société constamment affirmé. En principe ouvert à tous et sans restriction sur l'âge, cet enseignement était cependant largement mieux organisé dans les zones urbaines que dans les zones rurales.

Sous diverses dénominations, Msid, Hdar, Jamaâ ou Akharbich, les institutions d'accueil des enfants étaient des locaux plus ou moins exigus reliés à une mosquée, une zaouia ou un marabout. Leur équipement était assez austère voire morne et varie en fonction de la richesse de la zone d'implantation et de l'importance de l'agglomération. En tout cas, les nattes constituaient les sièges des enfants regroupés autour de leur maître et les murs dénués de tout ornement étaient dans le meilleur des cas peints à la chaux. L'aération hygiénique et

l'enseignement ne semblaient pas être des exigences observées partout. Les fournitures scolaires se limitaient à une planchette lisse dont la taille varie en fonction de l'âge de l'enfant et de l'avancement des acquisitions, à de l'argile, faisant office de gomme, et à une encre fabriquée localement. Le maître éducateur qui portait plusieurs noms: Fquih, Taleb, Imam jouait des fonctions multiples au sein de la société qui le prenait en charge. Sur le plan éducatif, il était chargé de faire apprendre aux enfants dont il avait la charge le texte sacré par cœur, la lecture et l'écriture. La répétition à haute voix et la récitation par cœur étaient les procédés dominants et le recours au châtement corporel en cas de manquement au devoir est encouragé par quelques familles.

Les étapes de cet enseignement à prédominance masculine commençait par le msid qui assurait aux jeunes enfants, dès l'âge de quatre / cinq ans et quelle que soit leur origine sociale, une initiation au savoir fondée sur la mémorisation du Coran. A l'âge de douze ou treize ans, les élèves les plus doués et les plus méritants pouvaient accéder au second stade de l'apprentissage dans une medersa ou dans une zaouia, où ils mémorisaient les principes fondamentaux de la grammaire, de la littérature, de la chariâ, de l'exégèse, de l'astrologie et des mathématiques. Si leur fortune le leur permettait, ils entraient à al Quarawiyine où ils suivaient l'enseignement d'un maître de leur choix qui une fois convaincu des compétences de son disciple, l'autorisait à ouvrir son cercle d'enseignement. Pour terminer leur cursus, un pèlerinage intellectuel et religieux les conduisait à la Mecque en passant par les universités Zaitouna à Tunis et Al Azhar au Caire.

### 2.1.1. Principes de l'enseignement avant le Protectorat

En plus des différents Hadith qui exhortent le musulman à la quête du savoir partout et sa vie durant, une phrase semble résumer les principes de l'apprentissage<sup>4</sup> : le savoir s'acquiert selon les étapes suivantes: d'abord l'écoute puis le par cœur ensuite la compréhension puis l'explication et enfin la diffusion. Cet ordre n'est pas fortuit. Il fallait d'abord éduquer l'oreille de l'enfant et l'habituer aux contours intonatifs de la langue arabe tout en accompagnant cette écoute d'un balancement du corps de l'avant vers l'arrière et d'un mouvement de la main de haut en bas pour engager tout le corps dans un procédé de mémorisation. Par ailleurs, en raison de l'inexistence de l'imprimerie et du caractère sacré de l'objet de l'apprentissage, le Coran, l'apprentissage par cœur s'imposait. L'explication du maître portait donc sur le texte sacré auquel il faut se référer par mémoire. Ainsi donc, la compréhension se trouvait placée en troisième position et son achèvement constaté par le maître autorise le passage au stade subséquent, l'explication. Cette étape qui concerne l'apprenant le fait passer au stade de maître. L'étape ultime de ce cursus est la diffusion du savoir par l'écriture et la transmission.

L'organisation de l'apprentissage à cette époque se caractérisait par:

- L'existence de plusieurs niveaux au sein du même groupe. En effet, la conséquence logique de la non limitation d'âge, permet l'intégration des jeunes et des moins jeunes, des débutants et des intermédiaires au sein du même groupe.
- L'individuation de l'apprentissage: le maître inscrivait ou faisait inscrire à chaque enfant la leçon à apprendre ou les caractères à reproduire suivant son niveau d'avancement.
- La pratique du co-apprentissage: les élèves les plus avancés ayant terminé la tâche du jour, étaient invités à aider les moins avancés en leur inscrivant les parties du texte à apprendre, le caractère à reproduire ou leur dicter la sourate à inscrire sur les planchettes.<sup>5</sup>
- L'apprentissage progressif et analytique: la méthode suivie consistait à aller du simple, de la lettre et du chiffre au composé, au mot et au nombre, des sourates courtes aux sourates longues, des opérations simples (l'addition) aux opérations plus complexes (la division).

4. أول العلم السمع والثاني الحفظ والثالث الفهم والرابع الشرح والخامس النشر  
5. (( محمد المختار السوسي (1987). مدارس سوس العتيقة: نظامها - أساليبها. مطبعة الرشاد. ص 11-90

- Le recours au châtement corporel: les enfants ayant manqué à leur devoir de récitation de la leçon se voient infliger une correction allant de la simple gifle à la flagellation «falaqa».<sup>6</sup>

Il est difficile de trouver des statistiques détaillées sur le taux de préscolarisation. D'abord en raison du caractère récent des pratiques de planification et de l'instauration du système de l'état civil et, ensuite, parce que le préscolaire ne constituait dans les représentations d'alors qu'une simple initiation. Néanmoins, il a été attesté qu'à la veille du Protectorat, 150.000 enfants fréquentaient les écoles coraniques et 2.500 les médersas. Ces chiffres démontrent, de manière éloquente, la non articulation des deux niveaux d'enseignement. Seuls 1,66% des enfants fréquentant les écoles coraniques accèdent aux medersas. Il est connu que l'arrêt des études pendant les premières phases de l'apprentissage fait replonger les concernés dans l'analphabétisme.

### Encadré 3

#### Ibn Khaldoun et l'éducation (A)

Ibn Khaldoun traite de l'apprentissage des métiers et de l'enseignement des sciences en rapport, d'un côté, avec les « moyens d'existence », et de l'autre avec le tableau général des sciences de son temps qu'il dresse dans le dernier et très long chapitre de la Muqaddima.

Ibn Khaldoun pense que les arts doivent être nécessairement appris auprès d'un maître. Il ne conçoit pas la technologie comme un savoir indépendant de ceux qui le possèdent, et la technique, bien que comprise comme quelque chose d'à la fois pratique et intellectuelle (amr `amali fikri), est réduite à une habileté qui ne peut être apprise que par l'observation et l'imitation (naql al-mu'ayana). L'apprentissage lui-même est conçu par Ibn Khaldoun comme l'acquisition d'un habitus (malaka), conçu comme « une qualité stable résultant d'une action répétée jusqu'à la fixation de sa forme » (B).

À sa naissance, nous dit Ibn Khaldoun, l'homme est dépourvu de tout savoir; il n'est encore qu'« une matière première ». Il accomplit ensuite progressivement sa forme « grâce au savoir qu'il acquiert avec ses organes ». Par essence ignorant, l'homme ne s'accomplit en tant qu'homme que par le savoir. L'enseignement des sciences découle d'une double nécessité: d'une part, leur maîtrise exige un long apprentissage qui ne peut se faire qu'avec l'aide de maîtres (C); de l'autre, leur développement même exige qu'elles soient communiquées à autrui.

Qu'il s'agisse de l'enfant ou de l'adulte, des arts pratiques ou des sciences, des valeurs morales ou religieuses, le but de toute action pédagogique est la formation dans l'âme d'une disposition stable. Une fois acquise, cette disposition ne disparaît plus. Ibn Khaldoun la compare souvent à la teinture d'un tissu qui ne se perd qu'avec la destruction de celui-ci.

La formation d'un habitus requiert au départ une répétition continue jusqu'à la fixation de sa forme. Pour avoir le maximum d'efficacité, celle-ci doit être pratique (bi-l-mubashara), élaborée à l'exemple des modèles les plus parfaits et avec le concours des meilleurs maîtres, de préférence suivant des méthodes d'observation directe (bi-l-mu'ayana). Ibn Khaldoun pense que l'âme n'a qu'une réceptivité (isti'dad) assez limitée. La formation doit donc intervenir dès l'âge le plus tendre, quand l'âme est encore vierge, « car les premières choses à s'imprimer dans les coeurs sont comme des fondations pour les habitus; et l'édifice vaut ce que valent ses fondations. » (D)

Ibn Khaldoun signale un autre important facteur dans la formation des habitus, celui de l'autorité. Une attitude trop sévère des maîtres a les conséquences les plus néfastes, surtout pour les jeunes enfants. Il rappelle, à ce propos, la situation des esclaves et des serviteurs, et aussi celle des nations

6. Dans son livre susmentionné, M. Al M. Soussi décrit (p. 21-25) en détail et dénonce cette pratique qu'il qualifie de rétrograde. Par ailleurs, dans La Muqaddima, Ibn Khaldoun a consacré un chapitre aux méfaits du châ

opprimées. La contrainte et l'oppression brisent le caractère, briment les énergies, et finissent par détruire chez ceux qui la subissent la capacité de réaliser « leur fin et leur pleine humanité » (E). Il prône donc un usage modéré de l'autorité et des châtiments, prenant en considération la personnalité de l'apprenant et le souci de l'« instruire sans l'affliger et tuer son esprit ».

Pour maîtriser une discipline, il faut, dit-il, acquérir « un habitus permettant d'en cerner les principes et les règles, d'en connaître à fond les problèmes et des principes tirer les questions secondaires » (F).

La formation d'un tel habitus exige une démarche rigoureuse où il faut prendre en considération d'un côté, la « réceptivité » de l'étudiant et son pouvoir d'assimilation, et de l'autre, la quantité d'informations et le degré de complexité de la matière à enseigner. Ibn Khaldoun estime que l'ensemble du processus doit se dérouler en trois étapes progressives, dont il prend soin de définir les objectifs et les moyens (G).

La première est une étape préparatoire. Elle a pour objectif de familiariser l'étudiant avec la discipline enseignée et de le préparer à en saisir les problèmes. À ce stade, on se contente donc de donner une vue d'ensemble de la discipline, en insistant sur les points principaux. Les explications doivent être simples et générales et tenir compte des aptitudes de l'étudiant à comprendre et à assimiler.

La deuxième étape est celle de l'approfondissement. On doit y « faire le tour » de la discipline en sortant des généralités. Les explications et les commentaires doivent être exhaustifs et tous les points de vue divergents seront exposés.

La troisième étape est celle de la consolidation et de la maîtrise. L'étude de la discipline est reprise in extenso mais en s'attaquant cette fois aux points les plus complexes et les plus obscurs. Ibn Khaldoun insiste beaucoup sur le principe de progressivité. C'est une grande erreur, dit-il, que de commencer par les problèmes les plus abstraits, comme le font de nombreux enseignants qui ne tiennent aucun compte de l'état de préparation de l'étudiant. Une telle pratique est des plus néfastes: l'étudiant se fatigue rapidement et se décourage. Pire encore, croyant que les difficultés qu'il rencontre sont intrinsèques à la discipline qui lui est enseignée, il s'en détourne et l'abandonne. D'autre part, Ibn Khaldoun perçoit clairement que l'inculcation d'un savoir ne peut être séparée du développement des aptitudes mentales nécessaires à l'assimilation de ce savoir. « Au début, remarque-t-il, l'étudiant est littéralement incapable de comprendre quoi que ce soit, hormis quelques rares points qu'il ne saisit d'ailleurs que d'une manière approximative et sommaire et quand ils lui sont expliqués avec des exemples tirés de l'expérience sensible. Puis ses dispositions se développent progressivement: les problèmes de la discipline lui deviennent plus familiers, ils lui sont répétés à plusieurs reprises, et il passe alors d'une connaissance approximative à une assimilation de plus en plus approfondie. »

(A) source: Cheddadi, A. (1994). Ibn Khaldun (732 H/1332 - 808 H/1406). Perspectives. XXIV (1-2). 7-20.

(B) Voir Ibn Sina (Avicenne) par exemple, dans Shifa'.

(C) Muqaddima, traduction française par Vincent Monteil. T II. Pp. 873-875.

(D) Muqaddima. Pp. 824-825.

(E) Muqaddima. T. III. Pp. 1226-29.

(F) Muqaddima. T.II. p. 888.

(G) Muqaddima. T. III. Pp. 1218-21.

Par ailleurs, si l'enseignement de cette époque adoptait le procédé du par cœur, c'est en raison de l'absence du papier et de l'impossibilité de doter chaque enfant d'un exemplaire du contenu à acquérir. Mais que ce procédé soit encore de mise aujourd'hui dans certaines écoles coraniques et Kouttab, cela relève de l'anachronisme et de l'immobilisme.

Le châtiment corporel très répandu à l'époque était dû à la conception prépondérante sur l'éducation. En effet, la pensée rigoriste de Al Ghazali constituait le courant dominant dans la théorie et la pratique de l'islam, sunnite en particulier. Ses idées éducatives en étroite relation avec ses conceptions philosophiques pré-

consistent de couper l'enfant du monde et de ses tentations, afin qu'il y renonce, et de l'habituer à l'ascétisme, au dénuement et à la modestie.<sup>7</sup>

### 2.1.2. Impact du Protectorat sur le préscolaire

Bien avant l'instauration du Protectorat français, le système éducatif marocain ne se limitait pas aux seules institutions officielles, mais coexistait avec des institutions d'origines très diverses.

Ainsi, le premier établissement juif de l'Alliance Israélite Universelle a ouvert en 1862 à Tétouan, bientôt suivi d'autres dans les principales villes marocaines. Les Français n'avaient pas non plus attendu le Traité de Fès pour lancer le principe des écoles franco-arabes dans les villes et le plus souvent dans les consulats.

En 1912, donc, les Français recensent les institutions existantes, comparent leurs capacités d'accueil et de formation avec les objectifs qu'ils s'étaient fixés en matière d'enseignement et mettaient peu à peu en place un système intégrant les données locales et les apports du pays de tutelle.

Le but annoncé est de généraliser l'accès à l'enseignement et de l'élargir à un pourcentage plus conséquent de la population en âge d'être scolarisée. Le préscolaire ne constituait pas une préoccupation à l'époque. Certaines classes ont été réservées aux enfants des fonctionnaires français dans quelques écoles à Casablanca et Rabat avant de s'étendre à d'autres villes.

Le but des écoles destinées aux autochtones de l'époque était la formation de jeunes gens, médiateurs entre l'administration française et l'ensemble de la population. Il s'agissait donc de former une élite intellectuelle avec laquelle l'administration entend coopérer. Le projet éducatif de l'époque n'intégrait pas le préscolaire comme entité à part entière mais le considérait comme un service au profit des français en exercice au Maroc. C'est donc le début d'une multiplicité des services d'accueil de la petite enfance dont les koultab traditionnels constituaient la charpente. Même Paul Marty<sup>8</sup> dans son projet de création des écoles franco-berbères n'avait pas accordé droit de cité au préscolaire: «L'école franco-berbère, c'est donc l'école française par l'enseignement et la vie, berbère par les élèves. Donc, pas d'intermédiaire étranger. Tout enseignement de l'arabe, toute intervention du «fqih», toute manifestation islamique seront rigoureusement écartés.(...) En résumé, ces écoles berbères seront autant des organismes de politique française et des instruments de propagande que des centres pédagogiques proprement dits.»

Ainsi s'ébauche, lentement, un système où la multiplicité et la diversité rivalisent, mais où les jeunes ne trouvent pas tous leur place. Ce handicap lié à une conjonction de facteurs, tels l'accroissement démographique et la pression croissante de la demande scolaire, résultant d'une société en perpétuelle mutation et qui expliquent la lente régression du taux d'analphabétisme.

### 2.1.3. Evaluation du préscolaire de cette période

Pour faire face au projet du Protectorat qui visait à soumettre les esprits après avoir réalisé celle des corps<sup>9</sup> et à la limitation imposée au fqih de se contenter à faire apprendre aux enfants le Coran sans aucune explication<sup>10</sup>, un dahir Chérifien relatif aux kattatib coraniques a été promulgué le 11 décembre 1937<sup>11</sup> auquel faisait suite un Arrêté du grand vizir précisant les modalités de son application. Les conditions d'ouverture et

7. Al Ghazali; Abou Hamid. (1988). *Ihya' `Ulum al-Din*, Le Caire, Al-Matba'a al-Azhariya., vol. 3, Pp. 62-63.

Al Ghazali; Abou Hamid, *Ayyuha-l-Walad*, Maktabat al-Jundi, Le Caire, n.d.

Nofal M. N. (1993). AL-GHAZALI (1058-1111). *Perspectives*. Paris. XXIII, 3-4, Pp 541-549.

8. Cité par GRANDGUILLAUME, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, éd. G.-P. Maisonneuve et Larose, Paris, p. 127.

9. HARDY, G. (1920) *Le problème scolaire au Maroc*. Imprimerie rapide, Casablanca.

10. BAINA, A. (1981): *le système de l'enseignement au Maroc, les instrument idéologique- le fonctionnement interne*, Ed. Maghrébines, Casablanca, tome 1, p.109.

11. Cité par Vermeren, P. (2002). *Ecole, élite et pouvoir: Maroc – Tunisie XXe siècle*. Ed. Alizés. Rabat. p. 27.

les disciplines à dispenser furent fixées. Ainsi, la direction de l'enseignement et des sciences islamiques fut chargée de la gestion du secteur.

Les institutions ouvertes en vertu de ce dahir furent dans leur quasi-totalité en milieu rural et péri-urbain selon une conception traditionnelle, dans un environnement austère et avec un matériel très modeste: une natte, une plume en roseau, une planchette polie avec de l'argile et une encre fabriquée localement. Le fquih – éducateur prenait la main de l'enfant pour l'aider à écrire sur la planchette qui devait être effacée chaque jour pour y inscrire une nouvelle leçon. L'utilisation du papier est quasi-absente dans ces institutions<sup>12</sup>.

La gestion de ces institutions revenait de coutume à la communauté locale qui confiait en vertu d'un contrat, souvent non écrit, avec le fquih, taleb, les enfants à ce dernier pour leur apprendre le Coran, l'écriture, la lecture et des rudiments de calcul en échange d'une prise en charge (nourriture, logement) et une modique somme d'argent. Le choix du fquih – taleb, le contrôle de ses activités et sa rémunération revenaient donc à la communauté locale et l'Etat n'avait aucune prise sur la situation<sup>13</sup>.

Il convient de signaler que la délégation marocaine avait présenté à la commission de réforme de l'enseignement de juin 1946 un projet, nommé la charte de l'enseignement, proposant la transformation des katatib en jardins d'enfants, et ce dans le but d'alimenter les écoles libres disposant d'un cycle d'enseignement, de cinq années, entièrement arabisé, de créer un système d'enseignement parallèle, complet et arabisé, et de contrebalancer les effets du système créé par le Protectorat. Mais ce projet n'avait pas abouti<sup>14</sup>.

## 2.2. *Préscolaire du Maroc indépendant*

### 2.2.1. *De 1955 à 1968*

Au lendemain de l'indépendance, le faible taux de scolarisation (12% en 1955 pour les 7 – 14 ans), la grande diversité des systèmes et cursus d'enseignement, le faible nombre d'enseignants marocains et la pression d'une population assoiffée d'apprentissage ont dictée, en 1957, à la première commission officielle pour la réforme de l'enseignement les quatre principes – finalités: la généralisation, l'unification, la marocanisation et l'arabisation. En fait, c'est en 1958 que le ministère de l'éducation de l'époque a entamé leur mise en pratique. D'énormes efforts ont été déployés pour le primaire sur le plan des constructions scolaires, la formation et la rémunération des maîtres, etc. Cependant, le préscolaire fut complètement oublié; aucune mention n'était faite à son sujet. Dans la réalité, son effectif a considérablement diminué au profit du primaire. Par ailleurs, les fqihs furent drainés pour faire face au manque d'enseignants dans les écoles nouvellement créées. Par conséquent, le préscolaire affichait à cette époque la figure du parent pauvre du système éducatif national. Les katatib des zones rurales, ayant perdu les enfants âgés de 7 ans et plus et les meilleurs éducateurs, continuaient à fonctionner comme naguère: univers dépouillé, matériel éducatif désuet, méthodes éducatives sévères et anachroniques, éducateurs non formés. Les grands centres urbains ont vu se multiplier des structures modernes: jardins d'enfants créés à l'image des crèches et écoles maternelles françaises. Cependant, l'exode rural massif a engendré l'irruption de grandes ceintures de pauvreté et d'habitats insalubres où des structures d'accueil de la petite enfance pullulaient dans des locaux de fortune et avec des éducateurs ayant à peine dépassé le premier stade de l'alphabétisation. Toute une génération de garçons et surtout de filles a été sacrifiée sur l'autel de l'analphabétisme, de la pauvreté et du laisser pour compte.

Il a donc fallu attendre l'année 1968<sup>15</sup> pour que le préscolaire soit officiellement mis sur les rails du développement dans lequel tout le pays est engagé.

12 . القباچ، م.م. (1997). الطفل المغربي وأساليب التنشئة الاجتماعية بين الحداثة والتقليد، منشورات الزمن الرباط، ص. 34.  
13 . المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. إيسيسكو. (1998). التكامل بين التعليم النظامي وغير النظامي، الرباط. ص. 130.  
14 . ديمس، ج. ج. (1991). حركة المدارس أحررة بالمغرب: 1919-1970، ترجمة السعيد المعتصم، الدار البيضاء، ص 83  
15. Discours Royal du 9 octobre 1968

## 2.2.2. Naissance du kouttab moderne

Le discours Royal du 9 octobre 1968 a insufflé une âme nouvelle et a donné un élan sans précédent au secteur du préscolaire et surtout aux katatib. D'où l'apparition dans les zones urbaines d'un type nouveau d'institutions préscolaires: le kouttab moderne ou le kouttab rénové. Dans la réalité, cette nouvelle institution n'a introduit qu'une légère modification sur la structure traditionnelle. Les bancs ont remplacé les nattes, les ardoises ont supplanté les planchettes et des jeunes ont succédé au fqih portant djellaba et turban. En revanche, le contenu, les méthodes et les activités éducatives n'ont été que très peu améliorés<sup>16</sup>. Contrairement au dahir de 1937 qui a mis les katatib sous la responsabilité du ministère des affaires islamiques, le présent discours a chargé le ministère de l'éducation de gérer le kouttab moderne. Ainsi le ministère de l'éducation de l'époque a procédé à la mise en place de structures administratives aussi bien au niveau central que régional. Le premier service central du préscolaire fut créé en 1973 et des bureaux régionaux furent créés au sein de chaque délégation provinciale, en 1968. Les tâches dévolues à ces structures administratives consistaient en la fixation des normes d'ouverture et de fermeture et la délivrance des autorisations d'exercice dans le secteur.

Les jardins d'enfants ont connu à leur tour un foisonnement et une fortune indéniables. Ces entités comprenaient dans certains cas au moins trois sections appelées petite, moyenne et grande en plus d'une structure crèche accueillant les enfants de moins de trois ans. Ces institutions privées étaient sous la responsabilité du département chargé de la jeunesse et des sports en vertu du dahir chérifien daté du 8 avril 1941 et du décret de 1946<sup>17</sup>. Plusieurs institutions ont été créées dans plusieurs villes du pays. Un cycle de formation des éducateurs fut créé à l'institut de formation des cadres de la jeunesse et des sports.

En somme, le secteur du préscolaire s'est trouvé éclaté par le fait de la multiplicité des organismes de tutelle où la coordination et la concertation ont cédé la place à une sorte de guerre d'influence. C'est donc là, la consécration de la multiplicité des objectifs visés, des activités proposées et des profils de sortie.

## 2.2.3. A partir de 1985

A partir de 1985, le secteur du préscolaire relevant de l'autorité du ministère de l'éducation nationale a connu une impulsion tant sur le plan administratif que sur celui de la stratégie d'approche.

Au niveau central, le service s'occupant du préscolaire a été promu en division comportant deux services<sup>18</sup>. Par ailleurs, l'ouverture sur le secteur associatif national et international en collaboration avec l'université a permis de repenser le secteur et surtout de sensibiliser les intervenants dans le secteur à la spécificité de la petite enfance. Le partenariat du ministère de la jeunesse et des sports avec l'association ATFALE et la fondation Bernard Van Leer a permis de prendre conscience de l'importance de la formation des éducateurs pour l'amélioration des conditions d'accueil de la petite enfance. Un nouveau paradigme de recherche et d'intervention a pu être mis en place. Par la suite, le ministère de l'éducation nationale a récupéré le projet, eu égard au nombre d'institutions préscolaire relevant de son autorité. Ainsi, des documents furent élaborés et distribués à travers le territoire national<sup>19</sup>. Cette coopération a permis par ailleurs l'organisation de colloques,

16. عبد الله أيت الحيارى. (2002). التربية ما قبل مدرسية وإشكالية تكافؤ الفرص، أعمال الندوة المغربية الأولى حول التربية ما قبل المدرسية، منشورات جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، ص. 112.

17. BAINA, A. (1981). Le système de l'enseignement au Maroc, les instruments idéologiques- le fonctionnement interne, Ed. Maghrébines, Casablanca, tome 1, p.299.

18. La division fut créée par décret n°E.2.94.761 du 21 novembre 1994, Elle comporte deux services s'occupant de la documentation, des programmes, de l'encadrement et du contrôle des katatib, et relève de la direction du préscolaire et du premier cycle de l'enseignement fondamental.

19. الهلالى مصطفى وربحان مصطفى. (1994). دليل في التربية ما قبل مدرسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. وزارة التربية الوطنية. (1990). التطبيقات التربوية، كتاب مرجعي عملي لمربي التعليم الأولي، المستوى الأول، الدار البيضاء.

de tables rondes et de journées d'études organisés en collaboration avec les partenaires du ministère de l'éducation nationale autour du préscolaire et de la petite enfance<sup>20</sup>.

C'est à cette période que furent créés les centres de ressources du préscolaire au sein de certaines délégations. Ces entités avaient pour mission la formation des éducateurs à la fabrication de matériel éducatif à faible coût, à la gestion du temps et de l'espace et à la spécificité de la petite enfance. Le but était de faire comprendre aux éducateurs que les besoins des enfants de cet âge-là sont bien différents de ceux des enfants d'âge scolaire. Par conséquent, la mission de l'institution préscolaire n'est pas d'appliquer une forme allégée du programme scolaire mais de proposer des activités qui répondent aux besoins, intérêts et compétences de la petite enfance.

Cette expérience de partenariat autour du projet «koranic preschools» a fait l'objet d'une évaluation externe pour en estimer les réalisations et dépasser les écueils<sup>21</sup>. Cette phase expérimentale qui a adopté le paradigme de la recherche action s'est appuyée sur une stratégie de démultiplication des effets et a touché sept délégations provinciales.

La phase généralisation du projet koranic preschools (1998) a profité à une vingtaine de délégations et engendré un dynamisme autour du préscolaire. Ainsi d'autres organismes internationaux, tel l'Unicef, ont participé à des sessions de formation et ont contribué à la diffusion d'une culture de la petite enfance. D'autre part, la prise de conscience de l'importance de l'éducation préscolaire a incité à la création d'associations locales adoptant une stratégie d'actions intégrées pour le développement où le préscolaire occupe une place de choix. L'expérience du ministère de l'éducation nationale avec certaines collectivités locales, des associations et du même ministère en partenariat avec l'Unicef, l'Usaid, MEG constitue une preuve tangible d'une approche différente dans le développement du secteur.

L'année 1998 a été marquée par un tournant décisif dans la considération du préscolaire: pour la première fois dans l'histoire du ministère de l'Education Nationale, une ligne budgétaire spécifique du préscolaire fut créée. La non existence de cette ligne auparavant constituait un handicap majeur au développement du secteur. De plus, l'adoption des techniques de la planification depuis 1996, a permis d'évaluer les besoins, l'atteinte des objectifs tracés et l'effort à fournir pour leur réalisation.

#### 2.2.4. *Evaluation de cette période*

Les efforts consentis pour la généralisation et l'amélioration de la qualité du préscolaire sont certes énormes, surtout à partir de 1985. Cependant, les résultats obtenus restent en deçà des attentes et ne sont pas proportionnels aux travaux réalisés tant sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif.

En effet, une lecture rapide du graphique 1, représentant l'évolution des effectifs des enfants préscolarisés depuis l'année scolaire 1996-1997, permet d'estimer l'importance des efforts fournis. En revanche, la considération du graphique 2, représentant les pourcentages des enfants préscolarisés par rapport au nombre des enfants préscolarisables dévoile la quantité de travail à faire et le retard accusé dans l'atteinte de la généralisation.

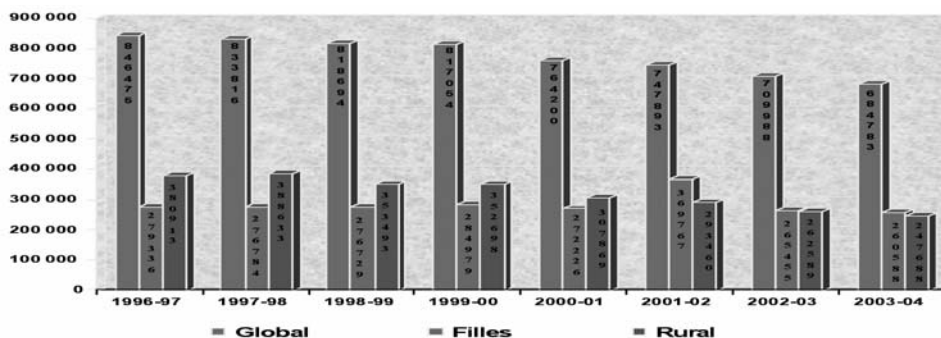
20. Premier colloque maghrébin sur l'éducation préscolaire: théories et pratiques, 1992.

- Journées internationales audiovisuelles sur l'éducation préscolaire, 1994.

- colloque international sur l'éducation préscolaire : problématiques et perspectives, 1998 .

21. Ministère de l'Education Nationale/ UNICEF (1993), Etude évaluative des actions du MEN pour le développement du préscolaire coranique, imprimerie Al Maârif Al Jadida, Rabat.

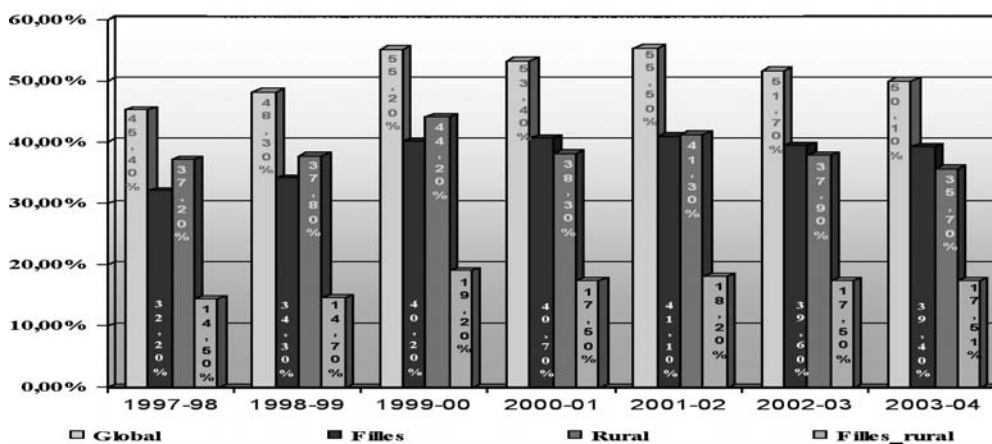
Graphique 1: Évolution des enfants inscrits dans le préscolaire



(source: Ministère de l'Éducation Nationale - Direction de la Stratégie, de la Statistique et de la Planification, 2003-04)

En effet, en cinq décennies d'indépendance seuls 50,10% de la population des enfants de moins de six ans fréquentent des institutions préscolaires en 2004 dans des conditions très éparées allant des katatib traditionnels où les exigences minimales d'accueil sont négligées aux institutions modernes qui rivalisent, du moins au niveau des équipements, avec leur modèle, les institutions des missions étrangères

Graphique 2 : Taux de préscolarisation de la tranche d'âge 4-5 ans



(source: MEN Direction de la stratégie, de la Statistique et de la Planification, 2003-04  
<http://www.men.gov.ma/fr/bdd/bdd/doc/statistiques0304f.htm>)

Par ailleurs, le graphique 2 laisse apparaître une double disparité assez prononcée entre les milieux urbain et rural d'une part et entre les deux sexes au profit des garçons, de l'autre. En effet, selon les statistiques de la Direction de la Stratégie, de la Statistique et de la Planification du Ministère de l'Éducation Nationale, pour l'année 2003-2004, il semble que les filles du milieu rural soient les plus affectées par l'exclusion de l'éducation préscolaire et il serait difficile qu'elles ne le seraient pas pour les cycles ultérieurs de l'enseignement. En effet, le pourcentage des petites filles rurales bénéficiant d'une éducation préscolaire ne représente que 17,51 % de l'ensemble des filles qui ne représentent à leur tour que 39,40 % de l'ensemble de l'effectif global et ce au titre de cette année scolaire (2003-2004).

La couverture en établissements préscolaires est loin d'être uniforme, la même disparité est enregistrée entre les différentes régions économiques du pays comme semble le corroborer le tableau suivant:

**Tableau 1 : Taux net de préscolarisation des 4-5 ans par région (2002)**  
(d'après Chedati, 2002)<sup>22</sup>

Région	Taux
Laayoune-Boujdour	77%
Gharb chrarda Béni Hssen	70%
Rabat Salé Zemmour Zaer	69%
Souss Massa Draa	68%
Grand Casablanca	63%
Meknés Tafilalet	61%
Chaouia Ourdigha	53%
Ouad Eddahab	51%
Tanger Tétouan	49%
Tadla Azilal	46%
Taza Houceima Taounate	46%
Marrakech Tensift Al Haouz	44%
Guelmim- Essmara	43%
Fès Boulmane	39%
Doukkala Abda	38%
Oriental	28%

Curieusement le taux de préscolarisation le plus élevé est enregistré dans la région de Laâyoune – Boujdour (77%) dépassant largement la moyenne nationale. L'attention dont bénéficie cette région a eu un impact positif sur le secteur. Mais, le faible taux enregistré par la région de Guelmim – Essmara, limitrophe de la première serait peut-être dû au fait que la pratique du semi-nomadisme y est assez répandue. C'est la situation qui prévaut aussi dans la région orientale qui connaît le taux le plus faible à l'échelle nationale. Globalement, le taux de préscolarisation reste beaucoup en deçà des prévisions établies en 2000 pour 2004.

D'autres aspects quantitatifs, liés aux locaux, aux équipements, aux effectifs, et des aspects qualitatifs se rapportant à l'organisation pédagogique, aux activités éducatives, aux profils des éducateurs caractérisent le préscolaire actuel. Cependant, le handicap majeur dont souffre le secteur se résume dans la multiplicité des organismes de tutelle qui génère une diversité voire une opposition dans les textes réglementaires, les objectifs visés, les situations proposées et le profil recherché à l'issue du cycle.

La figure 1 illustre la situation de l'éclatement du secteur et sa prise en charge par différents organismes relevant de divers départements voire de différents services au sein d'une même administration.

22. Chedati, B. (2002). Etude diagnostique des systèmes d'enseignement préscolaire au Maroc. Rapport de consultation non publié.

Figure 1: effectifs du préscolaire en fonction des types d'institutions et des organismes de tutelle

SECTEURS PRESCOLAIRES	TYPES D'ETABLISSEMENTS	TUTELLE	NOMBRE D'ENFANTS	%
SECTEUR CORANIQUE	Kouttab traditionnel	MINISTERE DES HABOUS ET DES AFF.	113 043	12,88%
	KOUTTAB MODERNE	MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE	678 815	77,34%
SECTEUR JARDINS D'ENFANTS PRIVES	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ GROUPES SCOLAIRES ET</li> <li>➤ JARDINS D'ENFANTS</li> </ul>	1) Direction de l'Appui Educatif	67 791	7,72%
		➤ Direction de la Coopération et de la Promotion de l'Enseignement Privé		
SECTEUR JARDINS D'ENFANTS PUBLICS ET SEMI-PUBLICS	JARDINS D'ENFANTS ET GARDERIES	SECRETARIAT D'ETAT CHARGE DE LA JEUNESSE	12 360	1,40%
		L'ENTRAIDE NATIONALE	4317	0,50%
		OEUVRES SOCIALES 1) F.A.R, O.C.P, SANTE, 2) ...	Non disponible	
SECTEUR DE LA COOPERATION	ECOLES MATERNELLES	AMBASSADES Services Culturels : France (Espagne, TUNISIE, ALGERIE)	1287	0,15%
<b>TOTAL</b>			<b>877 613</b>	<b>100%</b>

(d'après EL ANDALOUSSI, B. 1997 /- Chedati, B. & Faiq, M. 2003)<sup>23</sup> et <sup>24</sup>

Force est de constater que le préscolaire relève dans sa quasi-totalité (98%) du secteur privé constitué de groupes scolaires dans les grands centres urbains et de personnes physiques dans le rural et le périurbain. Le secteur public, représenté par les Ministères de l'Education Nationale, des Habous et des Affaires Islamiques, l'Entraide Nationale, les œuvres sociales de certains ministères et quelques ambassades, ne dispose que des 2% restants.

Cette mosaïque d'organismes de tutelle est corollaire d'une diversité des types d'établissements et des lieux de leur implantation. En effet et selon les données du Ministère de l'Education Nationale, 89% des établissements du préscolaire moderne sont implantés en milieu urbain contre 11% en milieu rural. Cette proportion se trouve inversée dans le cas des Katatib puisque 60% le sont en milieu rural alors que les milieux urbain et périurbain n'en comptent que 40%. D'autres types d'institutions, fruit de diverses formes de partenariat, se créent ici et là à travers le territoire national. Il s'agit notamment d'institutions communales et communautaires répondant à des besoins exprimés par les populations locales ou par ceux

23. EL ANDALOUSSI, B. (1997). La situation du préscolaire au Maroc, Actes du colloque international sur l'éducation préscolaire, Université Mohamed V Faculté des Sciences de l'Education, ATFALE.

24. Chedati, B. & Faiq, M. (2003). L'enseignement préscolaire: état des lieux. Rapport de consultation non publié

qui les représentent. Il convient de signaler que l'enquête menée par la Direction de l'Appui éducatif en 2001 fait état de l'existence d'un nombre d'institutions préscolaires exerçant sans autorisation dont la plupart sont implantées en milieu rural.

En outre, l'éclatement du profil du préscolaire est manifeste au niveau de l'aspect physique des établissements. Rares sont les établissements conçus pour l'usage qui en est fait. Certains étaient à l'origine des habitations (villa, maison, appartement, sous-sol d'immeuble, garage, pièce donnant sur l'extérieur ou même sur l'intérieur), d'autres, liés à l'espace religieux, font partie d'un édifice de culte ou de recueillement alors que le reste est implanté au sein d'écoles primaires ou de groupes scolaires. Du coup, émerge la question de la superficie de ces établissements et de la présence ou non d'une cour de récréation. Comme on peut s'y attendre, cette superficie varie entre 15 et 220 m<sup>2</sup>, la possibilité de se déplacer et de circuler se trouve sérieusement limitée voire inexistante. Et Chedati (2002) d'affirmer: «Globalement 54% des salles observées ont une superficie moyenne qui varie entre 15 m<sup>2</sup> et 30 m<sup>2</sup>. Cette proportion ne diffère pas tellement d'un milieu à l'autre. En effet 51% des salles observées en milieux urbain et périurbain ont une superficie de 15 à 30 m<sup>2</sup>. Cette proportion est relativement plus élevée en milieu rural (57%)»<sup>25</sup>. Cette disparité empêche toute comparaison sérieuse entre les institutions qui portent le label «préscolaire» et invite à une réflexion profonde sur le devenir de la petite enfance.

Ce bilan relatif aux aspects physiques des institutions préscolaires serait incomplet s'il ne mentionne pas l'état des équipements disponibles dans ces établissements. D'abord les équipements de base: eau, électricité, latrines, aération, lumière et, ensuite les équipements pédagogiques avant de passer aux aspects qualitatifs relatifs aux types et contenu des activités éducatives, à la formation des éducateurs et aux représentations sous-jacentes aux interventions éducatives.

Il paraît que sur un effectif de 1568 établissements enquêtés<sup>26</sup>, 53 % des établissements en milieu rural, 95% en milieu périurbain et 93 % en milieu urbain sont équipés en électricité. Concernant l'eau courante, la situation du milieu rural n'est guère meilleure car cette matière vitale fait défaut: 28% en milieu rural, 90% en milieu urbain et 93% en milieu périurbain en disposent. Par ailleurs, les établissements ne disposant pas d'eau courante en milieu rural (72 %) utilisent l'eau de réserve dont on ne sait pas si elle est traitée ou non. La situation hygiénique, présence de latrines et de blocs sanitaires avec lavabos, semble problématique en milieu rural car 32 % des établissements seulement en disposent contre 71 % et 78 % respectivement en milieux périurbain et urbain. Par ailleurs, l'aération et l'éclairage constituent des indicateurs d'hygiène et de santé à observer dans toute institution éducative. Or, il est difficile de les voir respectés dans des établissements ayant une superficie inférieure à 20 m<sup>2</sup>. En effet, sur un échantillon de 1716 salles de classe visitées lors de l'enquête réalisée par B. Chedati (2002), 23 % sont insuffisamment aérées, 21% souffrent d'un manque d'éclairage et 24% sont jugées insuffisamment propres. Chedati résume la situation concernant la présence des trois indicateurs, éclairage, aération et propreté, dans ces termes: «Cependant si on tient compte du milieu, le pourcentage moyen passe à 51%, 30 % et 10 % selon que l'établissement est en milieu urbain, périurbain ou rural»

En ce qui concerne les équipements éducatifs, la situation des katatib traditionnels est claire. On ne peut pas s'attendre à y trouver des pupitres adaptés à la taille des enfants car les nattes constituent les seuls sièges permis. D'ailleurs, en milieu rural, 13 % des établissements sont équipés de pupitres adaptés aux enfants du préscolaire contre 67 % et 54 % respectivement en milieux périurbain et urbain. Certaines activités éducatives dans le préscolaire nécessitent des tables et des sièges adaptés à la taille des enfants. Or, les établissements en sont inégalement équipés: 38 % en milieu urbain, 28 % en milieu périurbain et 7 % en milieu rural. Le tableau noir, auxiliaire pédagogique plus adapté pour l'enseignement fondamental que pour le préscolaire, enregistre une omniprésence dans tous les milieux, exception faite pour les katatib traditionnels: 92 %, 94 % et 53 % respectivement pour les milieux urbain, périurbain et rural.

Les aspects qualitatifs retenus se rapportent en premier lieu aux textes réglementaires qui organisent le

25. Chedati, B. (2002). Etude diagnostique des systèmes d'enseignement préscolaire au Maroc. Rapport de consultation non publié.

26. Chedati, B. & Faiq, M. (2003). L'enseignement préscolaire: état des lieux. Rapport de consultation non publié.

Chedati, B. (2002). Etude diagnostique des systèmes d'enseignement préscolaire au Maroc. Rapport de consultation non publié.

secteur, aux profils des éducateurs et à l'organisation et l'encadrement pédagogiques des institutions.

Le préscolaire a, longtemps, souffert d'un vide réglementaire et juridique. Ce n'est qu'en l'an 2000 que le premier texte de loi statuant pour l'enseignement préscolaire a vu le jour. Les jardins d'enfants ont eu le leur en 1991. Or, le Dahir n°E 1-00-201 du 15 safar 1421 (19 mai 2000) portant promulgation de la loi n°E 05-00 relative au statut de l'enseignement préscolaire stipule dans l'article 21 ce qui suit:

« **Article 21** : Les dispositions de la présente loi ne sont pas applicables aux écoles coraniques (Katatib), à l'exception de celles prévues dans les articles 5 et 15. »

On peut raisonnablement se demander quel impact cette loi a sur la réalité du préscolaire quand on sait que 67% des enfants préscolarisés se trouvent dans les katatib contre 33% dans les jardins d'enfants. S'agit-il d'une exclusion délibérée des 67% des enfants ou d'une omission fâcheuse?

En l'absence d'une institution de formation des éducateurs du préscolaire et de modules de formation dans les centres de formation des instituteurs et des inspecteurs, la formation initiale en matière d'éducation préscolaire est quasi-absente exception faite de l'unité de formation créée au sein de la faculté des sciences de l'éducation (qui n'existe plus), de quelques centres privés surtout à Rabat et Casablanca mais qui ont des difficultés à trouver des recrues en raison des frais élevés et du manque de motivation des jeunes et du centre de la formation des cadres relevant du Ministère de la jeunesse et des sports qui a été restructuré il y a quelque temps.

La plupart des éducateurs exercent sans formation initiale aucune. La formation continue n'a pas bénéficié à tous car ce type de formation n'a jamais été programmé à l'échelle nationale. L'expérience GKPS – ATFALE a touché plus d'une vingtaine de délégations sur 72 existantes. Par ailleurs, tous les éducateurs des vingt délégations concernées par cette intervention n'ont pas pu en profiter. Il serait plus utile de penser à une stratégie de proximité en mettant en place des unités de centres de ressources mobiles au sein de chaque délégation si l'on veut réellement accélérer le processus d'initiation aux nouvelles approches d'intervention auprès de la petite enfance préscolarisée.

En outre, les centres de ressources qui organisent une série de formations thématiques surtout à caractère pratique ne sont pas généralisés (51 centres de ressources seulement). Ce qui signifie que certaines délégations en sont privées. La localisation de ces centres dans les locaux des délégations ou dans des écoles proches limite leur impact sur les éducateurs exerçant dans d'autres villes. En plus du nombre insuffisant de centres de ressources, ces derniers souffrent cruellement du manque de personnel qualifié dans la confection du matériel éducatif. Pourtant, ce type de personnel existe, mais le cloisonnement entre les différents services du ministère entravent la collaboration: c'est un exemple clair de problème de gestion des ressources humaines.

Le niveau d'instruction des éducateurs constitue aussi une source de disparité importante et contribue à creuser davantage le fossé entre les milieux urbain et rural. Ainsi, le tableau 2, recalculé à partir des données de l'enquête menée par B. Chedati (2002) montre, en pourcentage, le niveau d'instruction des éducateurs en fonction du milieu de travail à partir d'un échantillon de 1645 éducateurs.

Tableau 2: Niveau d'instruction en fonction du milieu de travail  
(B. Chedati, 2002)

	Urbain	périurbain	rural	Total
coranique	17,81	0,61	33,68	52,10
primaire	2,74	0,18	1,34	4,26
collège	9,60	0,97	4,32	14,89
lycée	11,79	1,28	2,67	15,74

<b>université</b>	8,15	1,22	1,52	10,88
<b>Autres</b>	1,70	0,00	0,43	2,13
<b>total</b>	51,79	4,26	43,95	100,00

La forte présence d'éducateurs n'ayant qu'un niveau coranique en milieu rural (33,68%) rend difficile l'introduction de nouvelles approches éducatives dans ce milieu. Les rapports du groupe GKPS – ATFALE avaient déjà signalé une grande résistance de cette catégorie d'éducateurs à leur approche. Par contre, en milieu urbain, le pourcentage relativement élevé des éducateurs ayant atteint le niveau du lycée et de l'université (9,85% contre 2,50% pour le périurbain et 4,19% pour le rural) a facilité l'engagement dans le processus du changement.

L'encadrement pédagogique varie en fonction des organismes de tutelle. Ainsi, les katatib relevant du Ministère de l'éducation Nationale sont pris en charge par des conseillers (463 dont 14 conseillères), des inspecteurs (6 dont 4 inspectrices) et des lauréats de la faculté des sciences de l'éducation (31 dont 21 lauréates). Les jardins d'enfants bénéficient de l'encadrement des inspecteurs (578 dont 45 inspectrices) de l'enseignement privé. Les autres intervenants dans le secteur, Ministères de la Jeunesse et Sports et l'Entraide Nationale, assurent l'encadrement des établissements relevant de leur compétence, toutefois les statistiques dont ils disposent ne sont pas exploitables ici.

Il est à remarquer que les katatib, fréquentés par 67% des enfants préscolarisés, sont moins bien encadrés que les jardins qui en accueillent 33%. Par ailleurs, ces conseillers manquent de formation initiale en matière de l'éducation préscolaire. Par conséquent, leur intervention ne peut que se réduire à un contrôle à l'image du primaire.

Pour terminer cette partie réservée aux aspects qualitatifs, il convient de s'interroger sur l'organisation spatio-temporelle et les activités proposées aux enfants.

L'organisation de l'espace est un indicateur qualitatif de nature sémiotique, qui révèle la représentation de celui qui la pratique<sup>27</sup>. L'organisation de l'espace éducatif implique la gestion du matériel en fonction de la surface disponible et des activités programmées. Cette organisation peut varier entre l'immobilité totale et la mobilité intelligente. Dans les katatibs, la situation est claire, des nattes, des enfants assis les uns derrière les autres face à l'éducateur seule source de savoir et dépositaire de pouvoir. Les petits enfants y sont soumis au supplice de l'immobilité des heures durant. La situation des établissements modernes n'est guère meilleure sur ce point car, utilisant des pupitres, plus au moins adaptés aux petits enfants, placés les uns derrière les autres, ils ne favorisent guère la communication entre les enfants qui doivent fixer le tableau noir et le bureau de l'éducateur. Il paraît que le respect des besoins des petits enfants est plutôt rare et ne se rencontre que dans les établissements interdits, économiquement, à la majorité de la population.

Quant aux activités proposées aux enfants, elles constituent dans la majorité des cas de simples parodies de la première année de l'enseignement fondamental. La conscience de l'importance des situations ludiques pour le petit enfant est loin d'être acquise. Pire, le jeu relève dans la représentation de la plupart des éducateurs du manque de sérieux à combattre. C'est ce qui explique la grande résistance des éducateurs, surtout ceux dont le niveau d'instruction est très bas, à l'introduction des situations ludiques dans leur intervention.

Il est clair que l'implication des parents dans la vie des établissements préscolaires constitue un facteur incontournable dans tout projet de développement et de promotion du secteur.

### 3. Quelques comparaisons utiles

Dans le contexte des comparaisons internationales, il est intéressant de situer le préscolaire au Maroc par rapport à ceux des 15 pays sélectionnés dans le cadre de ce rapport. Il sera surtout question des deux aspects

27. Greimas, A. J. (1970). Du sens, essais de sémiotique. Seuil. Paris.

quantitatif et qualitatif de l'éducation préscolaire. Les données internationales, pour ce cycle d'éducation, ne sont pas toujours disponibles pour tous les pays de la sélection. Au manque de données pour certains pays et périodes s'ajoutent des problèmes de comparabilité de ces données. Ces questions de comparabilité touchent les points suivants :

- les tranches d'âge prises en considération ne sont pas les mêmes pour les 15 pays de l'échantillon. Comme le montre le tableau 4, trois pays dont l'Espagne, le Portugal et la Turquie fournissent des données chiffrées concernant la tranche d'âge 3- 5 ans. Quant au Chili, l'Irlande, la Malaisie, la Jordanie, la Grèce, l'Egypte et le Maroc, ils retiennent la tranche d'âge 4-5 ans. Un troisième groupe de pays, constitué de la Corée, des Philippines et de la Tunisie, fournit des données relatives à la tranche d'âge 5-5 ans. Deux cas atypiques restent à mentionner ; il s'agit de la Pologne et de l'Afrique du sud, qui retiennent respectivement les tranches d'âge 3-6 ans et 6-6 ans.
- Par ailleurs, la non disponibilité de données relatives au préscolaire pour certains pays de l'échantillon rend la comparaison assez difficile. Le premier cas à signaler se rapporte à la Pologne, la Tunisie et les Philippines pour l'année 1990. On dispose pour cette année-là du taux global des préscolarisés mais sa répartition entre les filles et les garçons manque. Le second cas concerne le manque total de données sur le préscolaire en Irlande pour l'année 2000.

Afin de mieux saisir le problème de la comparabilité et de la fiabilité des données statistiques, il serait utile de considérer à titre d'exemple deux cas : celui de la Tunisie et du Maroc.

Il convient de signaler, pour le cas de la Tunisie, une certaine disparité entre les chiffres publiés dans le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003/2004 et les chiffres publiés par le Ministère de l'Education Nationale tunisien<sup>28</sup> concernant la tranche d'âge fréquentant les jardins d'enfants (3-5 ans au lieu de 5 ans).

Selon le ministère tunisien : «L'éducation pré-scolaire est placée sous la tutelle du Ministère de la jeunesse, de l'enfance et du sport. Sont concernés par cette éducation, les enfants âgés de 3 à 5 ans.» et le «taux de fréquentation est passé de 7,09 % en 1990 à 14, 25 % en l'an 2000.»<sup>29</sup>

La question de la fiabilité des données statistiques ne concerne pas que la Tunisie. En effet, les données, relatives au préscolaire marocain, révèlent des différences selon les sources. Ainsi, le document intitulé «statistiques scolaires 2001-2002» publié par le Ministère de l'Education Nationale présente à la page 53 un graphique concernant l'évolution des taux des scolarisés au préscolaire (tranche d'âge 3-5 ans) alors que le document intitulé « statistiques scolaires : Bilan de la rentrée scolaires 2003-2004» émanant du Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse - Direction de la Stratégie, de la Statistique et de la Planification présente un tableau relatif au «Taux de scolarisation de la tranche d'âge 4-5 ans ». Le tableau 3 permet de mieux saisir les différences entre les données.

**Tableau 3 : Taux de préscolarisation au Maroc et en Tunisie selon les sources**

	Source	Tranche d'âge	1998 - 99	1999 - 00	2000 - 01	2001 - 02
MA	M.E.N.	3 - 5 ans	32,9%	37,5%	37,6%	40,4%
ROC	M.E.N.J	4 - 5 ans	48,3%	55,2%	53,4%	55,5%
			1990		2000	
TUNI	M.E.	3 - 5 ans	7,09%		14,25%	
SIE	R .M.	5 - 5 ans	7,8%		15,8%	

28. République Tunisienne, Ministère de l'Education. (non daté). LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION EN TUNISIE : 1996-2000. [www.Tunisia\\_fr.pdf](http://www.Tunisia_fr.pdf).

29. Op. Cit. Pp 9-10.

### 3.1. Aspects quantitatifs

Eu égard aux remarques précédemment émises, les comparaisons n'auront de sens qu'en respectant les tranches d'âge. Ainsi, trois groupes sont à dégager : le premier regroupe les six pays fournissant des données sur le groupe d'âge 4-5 ans, le deuxième groupe comporte trois pays accueillant des enfants de 3-5 ans, Le troisième groupe se constitue des pays ayant des institutions préscolaires qui accueillent des enfants âgés de 5 ans. Deux cas atypiques constitués de l'Afrique du Sud et la Pologne font figure à part et seront présentés à titre informatif.

Le tableau 4 présente les données groupées selon le groupe d'âge des enfants bénéficiant des services de l'éducation préscolaire officiellement reconnus par les gouvernements des 15 pays de l'échantillon. Bien que les données présentées ne soient pas récentes et que nous ne disposions pas de statistiques concernant les cinq dernières années, elles ne manquent pas d'intérêt pour notre propos.

Tableau 4 : Taux brut (%) de préscolarisation dans les établissements pré- primaires

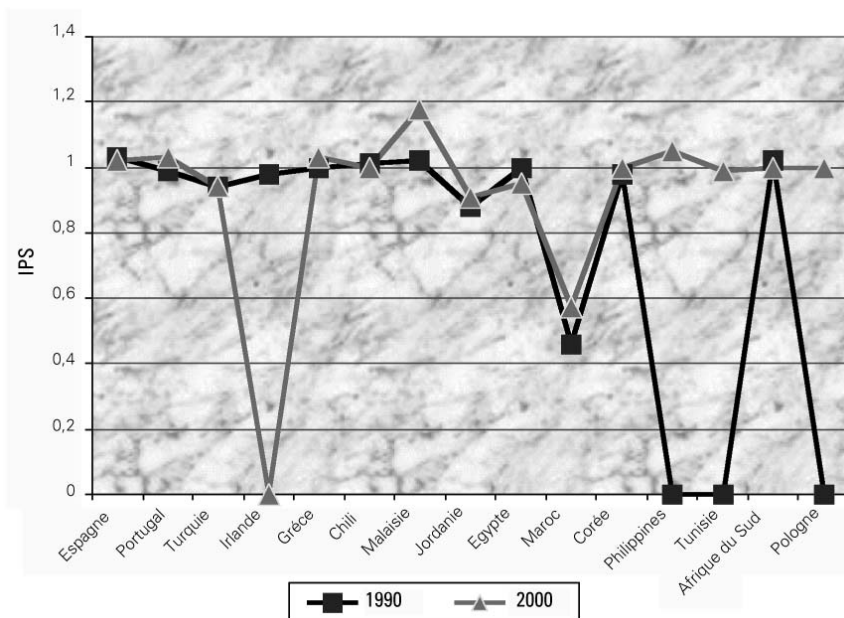
	Rang IDH (2004)	Groupe d'âge	1990				2000			
			Total	Garçons	Filles	IPS (F/G)	ToTtal	Garçons	Filles	IPS (F/G)
Irlande	10	4-5	101,2	102,0	100,4	0,98	---	---	---	---
Grèce	25	4-5	56,7	56,6	56,9	1,00	71,8	70,7	73,0	1,03
Chili	43	4-5	82,4	82,0	82,8	1,01	77,5	77,5	77,4	1,00
Malaisie	59	4-5	35,0	34,6	35,5	1,02	48,9	45,1	53,0	1,18
Jordanie	90	4-5	20,8	22,1	19,5	0,88	30,6	32,0	29,2	0,91
Egypte	120	4-5	6,1	6,1	6,1	1,00	12,5	12,8	12,2	0,95
Maroc	125	4-5	60,6	82,7	37,7	0,46	53,4	67,8	38,5	0,57
Espagne	20	3-5	59,4	58,6	60,3	1,03	101,8	101,0	102,6	1,02
Portugal	26	3-5	52,7	52,9	52,5	0,99	69,7	68,7	70,8	1,03
Turquie	88	3-5	4,6	4,7	4,4	0,94	5,7	5,9	5,5	0,94
Corée	28	5-5	55,4	56,1	54,5	0,98	79,8	79,8	78,7	1,00
Philippines	83	5-5	11,7	---	---	---	30,2	29,5	30,9	1,05
Tunisie	92	5-5	7,8	---	---	---	15,8	15,9	15,7	0,99
Afrique du Sud	119	6-6	16,9	16,7	17,1	1,02	33,6	33,5	33,7	1,00
Pologne	37	3-6	46,7	---	---	---	49,4	49,3	49,5	1,00

(IDH= Indicateur de Développement Humain ; IPS = Indice de Parité Sexuelle)  
(Source : Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003 – 2004 ; Pp 338 et suiv.)

Le tableau 4 donne des indications sur le rang de chaque pays par rapport à l'indice de développement humain. Le préscolaire n'est pas encore pris en considération dans le calcul de cet indice. Par conséquent, il n'existe aucune corrélation entre le taux de préscolarisation et le rang IDH. Le cas du Maroc, 125<sup>e</sup> selon l'IDH, a réalisé un taux de préscolarisation de 53,4 % en l'an 2000 dépassant l'Egypte, 120<sup>e</sup> dont le taux de préscolarisation est de 12,5 %, la Jordanie, 90<sup>e</sup> dont le taux est de 30,6 % et la Malaisie, 59<sup>e</sup> dont le taux est de 48,9 %.

Par ailleurs, l'indice de parité sexuelle (Filles / garçons) montre que le Maroc enregistre le taux le plus faible (graphique 3). C'est dire que la petite fille a moins de chance que le garçon. Pourtant, l'éducation préscolaire est universellement reconnue comme un puissant élément de démocratisation pour l'accès et la réussite dans la scolarité de base. Laisser une fille sur deux en dehors du système préscolaire c'est compromettre sa scolarité ultérieure. Il est à remarquer que cet indice a connu une amélioration entre 1990 (0,46) et 2000 (0,57). Toutefois, le rythme de la progression reste en deçà des objectifs fixés et des exigences du développement. Le déficit à combler concerne essentiellement les milieux rural et péri-urbain où la pauvreté, l'analphabétisme et le travail précoce des enfants demeurent des obstacles majeurs à aplanir.

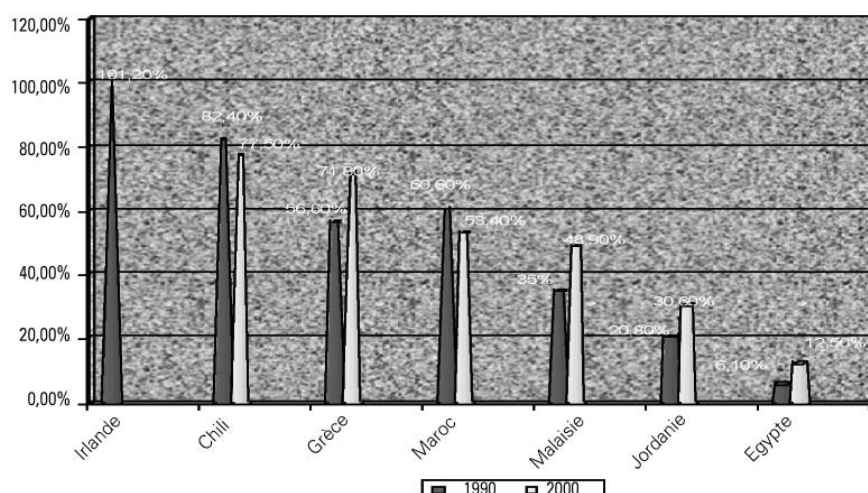
Graphique 3: Indice de parité sexuelle (Filles/Garçons) dans les 15 pays pour les années 1990 et 2000



(Source: Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003-2004; Pp 338 et suiv.)

Ce mauvais score enregistré par le Maroc, requiert des efforts concertés en faveur du préscolaire en général et de la petite fille en particulier afin de consolider les programmes et actions entrepris pour la scolarisation de la fille surtout en milieu défavorisé et de contribuer à la démocratisation de l'enseignement. Ces efforts consisteraient en des campagnes systématiques de sensibilisation et d'éducation des parents, en soutien pour les zones accusant un déficit en institutions préscolaires et en incitation des jeunes diplômés à investir dans le secteur.

Graphique 4 : Taux brut de préscolarisation des enfants de 4-5 ans pour les années 1990 et 2000



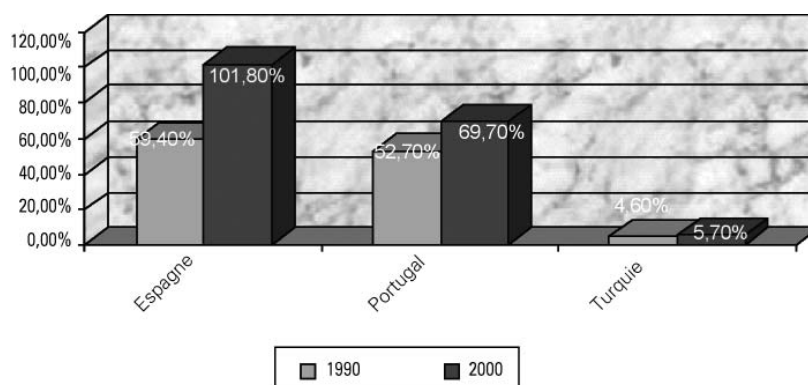
Le graphique 4 se rapporte aux sept pays offrant des services éducatifs préscolaires pour la tranche d'âge 4-5 ans. Ces pays peuvent être groupés en trois sous-groupes : le premier est constitué des pays ayant réalisé un taux de préscolarisation supérieur à 75 %, pour chacune des deux périodes 1990 et 2000 ; le deuxième regroupe les pays ayant réalisé un taux compris entre 35% et 74%. Enfin le troisième concerne ceux dont le taux est inférieur à 35%. Plus précisément, l'Irlande passe pour leader du groupe depuis 1990 en réalisant la généralisation totale du préscolaire pour la tranche d'âge considérée suivie du Chili qui a réalisé une amélioration de son taux entre 1990 et 2000 où celui-ci est passé de 77,60% à 82,40%. Il est à noter que la parité sexuelle est entièrement réalisée dans ces deux pays. Pour le deuxième sous groupe, le Maroc a enregistré une régression de son taux de couverture préscolaire qui décroît de 60,60% en 1990 à 53,40% en 2000. Par contre, c'est l'inverse qui se produit pour la Malaisie qui accroît son taux de 36% en 1990 à 48,90% en 2000. La Grèce a amélioré son taux de couverture préscolaire entre 1990 et 2000 en le faisant passer de 56,7% à 71,8%. La parité sexuelle est complètement réalisée depuis 1990. Le dernier sous-groupe comprend la Jordanie et l'Égypte qui enregistre le plus faible score en matière de couverture préscolaire. Ces deux pays ont respectivement des taux de préscolarisation de 20,80% et 6,10% en 1990 et de 30,60% et 12,60% en 2000. Bien que les progrès aient été importants entre les deux dates considérées, il n'en demeure pas moins que le travail qui reste à faire et les efforts que doivent consentir ces deux pays sont importants pour rattraper le retard accumulé dans ce secteur de l'éducation.

Le cas de la régression du taux de préscolarisation au Maroc mérite quelque attention. Le secteur du préscolaire qui est entièrement privé souffrait entre 1990 et 2000 d'une sorte de vide juridique et réglementaire, d'un éclatement au niveau des organismes de tutelle, d'un manque d'attrait du fait de l'absence d'un statut du personnel qui y travaille, de l'absence d'une culture de la petite enfance et de la négligence du Ministère de l'Éducation Nationale. Par ailleurs, cette période s'est caractérisée par des difficultés économiques subséquentes au programme d'ajustement structurel engagé depuis le début des années 80 (1983 – 1992). Cette situation s'est répercutée sur le secteur préscolaire qui a vu la fermeture de plusieurs institutions surtout en milieu rural et péri-urbain, qui connaissaient déjà une faible couverture de mauvaise qualité dans la plupart des cas.

Pour ce qui est de la Jordanie et de l'Égypte, il convient de signaler que les statistiques communiquées aux organismes internationaux par les gouvernements de ces deux pays ne prennent en considération que

les institutions officielles. La réalité du préscolaire dans ces deux pays est complètement différente car traditionnellement, le préscolaire dans les pays arabo-musulmans est lié aux mosquées, aux associations et échappe au contrôle de l'Etat, donc non recensé, non encadré. C'est pour cette raison que l'on parle des jardins d'enfants en négligeant les écoles coraniques pourtant très répandues dans ces pays comme dans d'autres pays musulmans, tels la Tunisie et la Turquie.

Graphique 5 : Taux brut de préscolarisation du groupe d'âge 3-5 ans pour les années 1990 et 2000 selon le rapport mondial



(Source : Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003 – 2004; Pp 338 et suivi)

Le deuxième sous-groupe est composé de trois pays qui disposent d'institutions d'accueil des enfants dont l'âge varie entre trois et cinq ans. Il s'agit de l'Espagne, du Portugal et de la Turquie.

Le graphique 5 montre un déséquilibre évident entre l'Espagne et le Portugal d'un côté et la Turquie de l'autre. L'Espagne a réussi à réaliser la généralisation de l'éducation préscolaire entre 1990 et 2000 en faisant passer le taux brut de couverture préscolaire de 68,40% à 101,80%. Le Portugal a réalisé un important progrès dans l'atteinte de la généralisation. Bien que cet objectif ne soit atteint qu'à 88,70% en 2000, il n'en demeure pas moins que le gain réalisé est de 16% en dix ans. La Turquie présente le plus faible taux 4,80% en 1990 et seulement 6,70% après dix ans. Il semble que le préscolaire en Turquie est très négligé malgré les efforts des organismes internationaux pour faire prendre conscience de l'impact positif de l'éducation préscolaire sur la scolarité de base. Toutefois, les chiffres présentés peuvent ne refléter que le seul cas des enfants fréquentant le préscolaire moderne sans prise en considération de ceux qui sont accueillis dans les écoles coraniques traditionnelles assez répandues dans ce pays.

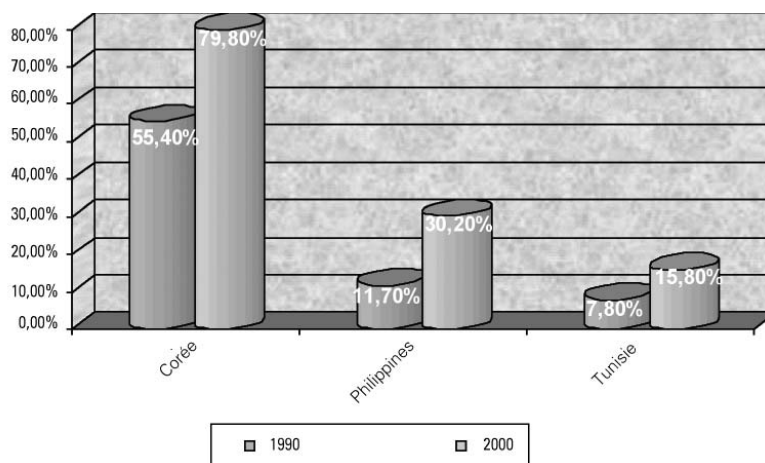
Le troisième sous-groupe, formé de la Corée, des Philippines et de la Tunisie, dispense une éducation préscolaire aux enfants âgés de 5 ans. La Corée passe pour leader de ce sous-groupe aussi bien au niveau du score enregistré qu'à celui des progrès réalisés entre 1990 (55,40%) et 2000, (79,80%), soit un gain de 24,40% pendant dix ans. La deuxième position revient aux Philippines avec un taux brut de préscolarisation équivalent à 11,70% en 1990 et 30,20% en 2000. L'amélioration réalisée en dix ans est de 18,5%. La Tunisie occupe la dernière place dans ce sous groupe avec un taux brut de préscolarisation équivalent à 7,8% en 1990 et 15,8% en 2000, soit une amélioration de 8% pour la même période.

Le faible taux de préscolarisation enregistré par la Tunisie et les Philippines pourrait trouver son explication dans le fait que les données relatives aux enfants fréquentant les écoles coraniques traditionnelles ne sont pas intégrées dans les chiffres présentés. Pourtant, ces deux pays ont une population à majorité musulmane

qui traditionnellement confie l'éducation des petits enfants n'ayant pas encore atteint l'âge de la scolarité primaire aux maîtres des écoles coraniques situées souvent à proximité des lieux de culte. Il est clair aussi que les familles n'attachent pas la même importance à l'éducation de la petite fille comme elles le font pour le garçon.

Si, pour le cas du Maroc, on avait retiré les effectifs des enfants fréquentant les Kattatibs pour ne garder que les effectifs des enfants du préscolaire moderne, notre taux serait comparable à celui de la Tunisie, voire inférieur (9,77% en 2002. Cf. figure 1, p. 19 supra).

Graphique 6 : Taux brut de préscolarisation des enfants de 5 ans pour les années 1990 et 2000 selon le rapport mondial



(Source : Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003 – 2004 – Unesco, Paris)

L'Afrique du Sud et la Pologne constituent, par la tranche d'âge choisie, des cas atypiques par rapport aux autres pays de l'échantillon. En effet, pour le premier pays, les données disponibles concernent les enfants âgés de 6 ans. Ce qui signifie que l'âge d'accès à l'école primaire est fixé à 7 ans et que les enfants âgés de moins de 6 ans ne sont pas pris en considération. La Pologne présente des données relatives à la tranche d'âge 3 – 6 ans.

Eu égard à cette différence notable des données, aucune comparaison sérieuse entre ces deux pays, comme avec les autres pays de l'échantillon n'est possible. Néanmoins, l'Afrique du Sud dont le taux brut de préscolarisation ne dépassait guère les 16,9% en 1990, quelque temps après l'effondrement du système l'apartheid, a réussi à doubler ce taux en dix ans pour atteindre les 33,6% en 2000. Il est vrai que ce pays possède des potentialités non disponibles pour beaucoup de pays de l'échantillon et par conséquent, ce taux reste en deçà de ses capacités car seul un enfant sur trois profite des services de l'éducation préscolaire.

La Pologne a atteint en 1990 un taux de scolarisation dans le préscolaire équivalent à 46,7% et a amélioré ce score d'environ 3 points pour réaliser le score de 49,4% en 2000. Ce taux signifie que plus de la moitié des enfants préscolarisables ne sont pas préscolarisés.

Le taux brut de préscolarisation n'est pas le seul indice quantitatif pour évaluer la situation de la petite enfance dans un pays. Le taux du produit intérieur brut consacré au secteur du préscolaire constitue un autre indicateur qui révèle la politique suivie dans le secteur considéré. Malheureusement, les données sont plutôt rares dans ce domaine ; nous ne disposons donc que de celles relatives à quatre des quinze pays de l'échantillon présenté, à titre indicatif, dans le tableau 5.

**Tableau 5 : Dépenses consacrées à l'enseignement pré-primaire en pourcentage du PIB, 1999 (%) et taux brut de préscolarisation, 2000, (%)**

(Dépenses directes et indirectes de sources publiques et privées, au titre des établissements)

	Portugal	Espagne	Pologne	Corée
<b>Taux PIB</b>	0,29%	0,42%	0,44%	0,15%
<b>T. brut préscolaire</b>	69,7%	101,8%	49,4%	79,8%

(Source : OCDE (2002). *Renforcer les programmes destinés à la petite enfance : cadre d'action*. in *Analyse des politiques d'éducation*. Paris. Pp. 9 – 38.)

Bien que les données statistiques dont nous disposons ne permettent pas de conduire une analyse quantitative fine de la situation du préscolaire dans les pays de l'échantillon, il est, cependant, possible de constater que le taux d'intégration des enfants dans des institutions préscolaires atteint par le Maroc est en deçà de ses potentialités et que l'effort qui reste à fournir est très important en regard de la proportion des enfants qui attend de trouver une place dans le système. Au risque de nous répéter, il est utile de souligner l'importance de la mise en place d'un système préscolaire performant accessible à tous pour appuyer les efforts entrepris au niveau du primaire tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Par ailleurs, relever le défi du développement humain passe entre autres par la mise à niveau du système éducatif dans sa globalité puisque ses sous-systèmes sont interdépendants et indispensables pour préparer les compétences humaines à faire face aux rudes concurrences dont les effets se font sentir à plus d'un niveau.

### 3.2. Aspects qualitatifs

La section précédente a identifié des tendances générales des aspects quantitatifs de la situation des enfants d'âge préscolaire dans les 15 pays de l'échantillon en s'appuyant sur le taux brut de scolarisation dans les établissements préscolaires ou pré-primaires. L'analyse aurait pu gagner en profondeur si le deuxième indicateur choisi (taux du PIB) avait été suffisamment documenté.

Ces indicateurs présentent des lacunes dans la mesure où ils ne permettent pas d'évaluer la qualité des intrants et l'efficacité des activités proposées dans les établissements. Ils ne permettent pas davantage d'apprécier leur impact sur les enfants ou leur contribution au développement des enfants dans un pays donné. Enfin, ces indicateurs sont principalement axés sur le modèle scolaire et ne permettent pas d'effectuer le suivi des progrès réalisés.

Cependant, les «efforts» définis en termes de couverture (taux de préscolarisation et taux des dépenses) demeurent insuffisants pour évaluer qualitativement l'éducation préscolaire. Il convient d'accorder davantage d'attention à l'évaluation des «intrants» (qualifications du personnel, parité sexuelle, équité et volonté politique) et aux «effets» qui englobent l'état de développement réel de l'enfant et sa préparation à aborder la vie scolaire.

Afin de réaliser une évaluation qualitative de l'éducation préscolaire, il convient de s'intéresser aux composantes de la qualité suivantes :

- Les objectifs clairs, partagés par les enseignants et les parents, compris par les enfants.
- Les éducateurs formés, expérimentés, responsables, sensibles, sains, dévoués et capables d'interagir avec l'enfant d'une manière cohérente, vigilante et rassurante.
- Le ratio enfants/adultes raisonnable pour permettre aux éducateurs d'interagir fréquemment avec les enfants et de s'occuper individuellement d'eux.

- Formation pertinente sur le tas et encadrement visant à soutenir les éducateurs et promouvoir leur développement professionnel et individuel.
- Les activités de qualité englobent l'éducation et les soins de santé, répondent aux besoins physiques, sociaux, affectifs, cognitifs de l'enfant. Elles l'encouragent à établir des relations saines avec soi, avec les autres et avec son environnement.
- Les équipements ludiques, jouets pour toutes les activités en fonction de l'espace d'exercice, matériels didactiques, fournitures adaptées à l'âge et au niveau de l'enfant.
- L'environnement physique propre, aéré, spacieux, stimulant, sûr et sain.
- Evaluation systématique appliquée par les éducateurs et les parents pour permettre d'adapter les activités d'apprentissage aux besoins de l'enfant.
- La participation des parents et de la collectivité dans l'éducation afin de veiller sur l'adoption des normes adéquates et adaptées au contexte et aux besoins de l'enfant et de la société.

Ces éléments constituent la base d'une évaluation qualitative et d'une comparaison pertinente entre les pays. Si nous les avons adoptés pour interroger le préscolaire marocain (voir III.2.4 supra), faute de données, il n'était pas possible de continuer cette entreprise avec les autres pays de l'échantillon. Il convient de signaler que la définition du concept de qualité en matière d'éducation préscolaire suscite encore un débat vif et que sa traduction en indicateurs clairs et précis est loin de faire l'unanimité des chercheurs.<sup>30</sup>

## 4. Perspectives

### 4.1. Profil du préscolaire de demain

Les recherches en neuroscience<sup>31</sup> ont fourni de nouvelles données indiquant que les premières années du développement, et surtout les trois premières années, jettent la base du développement des compétences et de la capacité d'adaptation qui influent sur l'apprentissage, le comportement et la santé des individus tout au long de leur vie<sup>32</sup>.

De nouvelles recherches sur le développement des jeunes enfants confirment qu'une des conditions préalables au développement optimal d'un enfant est l'établissement d'un lien avec le parent qui donne les soins, dans un environnement où règnent l'affection, le soutien et la sollicitude, et ce, dès la plus tendre enfance. Des compétences parentales efficaces, ainsi que la stabilité familiale, la sécurité et des relations étroites, chaleureuses et axées sur le soutien comptent parmi les facteurs de protection les plus importants pour favoriser le meilleur développement possible du jeune enfant.

Espace intermédiaire entre le milieu familial et l'enseignement fondamental, le préscolaire a pour but le développement de la personnalité de l'enfant dans tous les domaines: affectif, social, moteur, artistique, langagier et cognitif. Le préscolaire ne doit pas se conformer à un programme scolaire standardisé et rigide mais seulement à un guide d'activités déclinées en compétences générales, transposables et souples qu'il conviendrait d'adapter au rythme et aux centres d'intérêt de chaque enfant.

Le préscolaire doit constituer par ailleurs un lieu et un moment propices à la prévention et au dépistage des inadaptations. Une coordination avec les services de santé et d'action sociale devrait être instaurée de manière systématique et durable. Cette action devrait viser de manière prioritaire les enfants des zones et couches défavorisées car l'une des missions essentielles du secteur est de contribuer à l'égalisation des chances. En

30. Myers, R.G. 2001. In Search of Childhood Indicators, Coordinators Notebook No. 25, UNESCO, Paris.

31. Houdé, O. (2003). Cerveau et psychologie, PUF, Paris.

32. McCain, M.N & Mustard, J.F. (1999). Étude sur la petite enfance. ISBN 0-7778-8583-2. Toronto.

effet, les enfants ayant bénéficié d'une préscolarisation redoublent moins souvent à l'école fondamentale.

#### Encadré 4

(...) Une autre échéance nous attend à l'horizon 2004 pour généraliser l'inscription en première année de l'enseignement préscolaire, en vue d'assurer à tous une égalité de chance dans l'acquisition précoce des outils garantissant le succès dans la poursuite des études, sachant que l'état concentrera son soutien financier dans ce domaine sur les zones rurales et péri-urbaines et particulièrement les zones défavorisées, selon le principe de la discrimination positive qu'adopte l'état vertueux.

Message de S.M. Le Roi Mohammed VI à l'occasion de la rentrée scolaire (12 septembre 2000)

## 4.2. Quels objectifs pour le préscolaire de demain?

Les enfants d'âge préscolaire (4 à 6 ans) dont les besoins, les réactions et les intérêts sont spécifiques, devraient trouver dans leur institution d'accueil un climat favorisant leur tendance naturelle à l'épanouissement et au développement. La préscolarisation de l'enfant marocain, consiste donc, à le mettre dans un univers éducatif dont les objectifs et les activités doivent répondre à des conditions précises reliées d'une part, à son accueil dans des institutions disposant d'infrastructures, d'équipements et de matériel pédagogique puisés, de préférence, dans son environnement socioculturel, adaptés à son âge et à ses capacités cognitives et physiques, d'autre part, à sa prise en charge par un personnel qualifié. Les activités à proposer aux enfants ont pour objectifs leur préparation à mieux réussir les étapes ultérieures de l'enseignement. Il ne s'agit en aucun cas de leur proposer prématurément le programme de la première année du cycle fondamental. Par conséquent, il conviendrait de respecter l'âge et les caractéristiques physiques et mentales des enfants. Aussi les situations ludiques devraient-elles constituer le moteur et la dynamique des différentes activités qui viseront, tout en respectant le rythme propre à chaque enfant et en observant les enseignements de la chronopédagogie<sup>33</sup> dans la programmation quotidienne et cyclique des activités, à travers les différentes activités les objectifs suivants:

1. développer les habiletés intellectuelles de base liées à la communication dans la langue maternelle, à la pensée structurée, au traitement de l'information spatio-temporelle et à la maîtrise du corps;
2. développer le sens de la curiosité, le plaisir de la connaissance et l'amour de l'effort et du travail;
3. développer le sens moral et civique;
4. Impliquer les parents et surtout les mères dans la vie de l'établissement à travers un programme de visites régulières et structurées afin de favoriser leurs interactions dans des situations d'éducation mutuelle.

Ces buts déclinés en objectifs spécifiques et opérationnels seront atteints dans le cadre des activités suivantes:

- ñ activité d'élocution / lecture: acquisition du langage dans des situations d'interactions verbales avec autrui, d'écoute et de déchiffrage;

33. البيرات الحسين، (1990). التغيرات الزمانية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. أطروحة لنيل دبلوم الدراسات العليا. كلية علوم التربية. الرباط،

- activité de dessin, peinture, de chant et de musique: utilisation efficace de la voix en harmonie avec un instrument;
- activité de logique, mathématique: perception, structuration et évaluation des phases et du résultat d'un travail, initiation au calcul ;
- activité d'éveil technologique: initiation et familiarisation avec l'outil informatique par des programmes adaptés à l'âge et aux intérêts des enfants;
- activité d'expression corporelle, activités physiques : maîtrise du corps et de ses parties dans l'accomplissement de tâches fines dans différents milieux et sur des supports divers.

### **4.3. Quelles stratégies pour mettre ce secteur à niveau?**

La généralisation d'un préscolaire de qualité ne saurait être sous la seule responsabilité du département de l'Etat chargé de l'éducation. Eu égard à l'urgence de la situation, à son coût financier et matériel, au nombre d'enfants à préscolariser (49%) et d'éducateurs à former, le partenariat semble être le moyen le plus raisonnable à adopter. Outre les différents départements de l'Etat impliqués dans le secteur actuellement, il conviendrait d'y associer de manière plus structurée le secteur privé, associatif, communautaire et les ONG à tendance féministe surtout en milieu rural et péri-urbain à forte densité de population.

### **4.4. Quel rôle doit jouer le Ministère de l'Education Nationale dans ce secteur?**

Le ministère de tutelle se doit de fixer le cadre philosophique, politique et réglementaire du secteur et laisser la latitude aux autres partenaires de travailler dans le respect des limites déterminées. Il est appelé à coordonner les efforts des différents partenaires et à fixer les zones prioritaires d'interventions dans un esprit de décentralisation et de délégation des pouvoirs. En tant que représentant de l'Etat dans le secteur de la formation et de l'éducation, ce département doit se constituer en véritable interlocuteur en matière de finalités, de politique de l'éducation et de la formation. Pour ce faire, il doit :

- Homogénéiser les textes réglementaires et juridiques concernant le préscolaire. La loi 05-00 doit être amendée pour s'appliquer aux Katatib actuellement non concernés par cette loi.
- Promulguer un Code d'incitation aux investissements en faveur des promoteurs privés pour les encourager à investir dans le domaine du préscolaire, incluant les mesures suivantes :
  - La détaxation douanière sur le matériel importé, non fabriqué au Maroc pendant une période limitée.
  - L'allègement de la taxe sur la valeur ajoutée (T.V.A) relative au matériel socio-éducatif fabriqué au Maroc.
  - La possibilité d'obtention de crédits à faible taux d'intérêt pour la création et l'aménagement d'institutions préscolaires.
  - Réserver des parcelles pour le préscolaire dans tout projet d'aménagement et appliquer des tarifs incitatifs accompagnés de cahier de charges précis.
- Encourager et renforcer le tissu associatif autour du préscolaire et travailler en partenariat avec le tissu associatif féminin autour de projets précis dans le temps et l'espace d'intervention.
- Elaborer deux plans de formation: un pour les éducateurs en exercice et l'autre pour les jeunes diplômés désireux d'investir le secteur.
- Concevoir et exécuter régulièrement des campagnes de sensibilisation au profit du préscolaire durant la période de mise à niveau du secteur.
- Impliquer l'université, les centres de formation dans le projet de généralisation et de mise à niveau du préscolaire.

- Etablir, en collaboration avec des organismes nationaux et internationaux, un système d'aide aux familles pauvres dont les enfants fréquentent des établissements préscolaires.
- Etablir, en collaboration avec les services d'hygiène et de santé, des visites bi-annuelles de dépistage et contrôle de santé au profit des enfants du préscolaire des zones prioritaires.
- Définir les zones d'intervention prioritaire en fonction du taux global de préscolarisation en général et celui de la petite fille en particulier.
- Revoir avec les départements de l'Etat concernés les modalités d'assouplissement des procédures comptables et d'instauration d'un véritable système de contrôle des dépenses systématique et régulier.
- Mettre à la disposition de promoteurs, d'associations ou des communes les locaux non utilisés dans les écoles afin d'y créer des classes de préscolaire.
- Se donner un délai raisonnable pour mener à bien le projet: un délai de 10 ans semble suffisant.

#### **4.5. *Quels partenaires pour atteindre ces objectifs?***

La généralisation et l'amélioration de la qualité du préscolaire nécessite le concours de tous les intervenants nationaux et internationaux en plus d'autres à impliquer.

Les départements de l'Etat chargés de la jeunesse, des habous et des affaires islamiques, de l'entraide nationale, de la formation professionnelle, de la santé ainsi que les œuvres sociales relevant de ces départements, les collectivités locales et les communes ont une part importante à jouer dans le développement de ce secteur. Les associations, les fondations et les organisations, l'UNICEF, le PNUD, la Fondation Bernard Van Leer, ATFALE, ASSBI, les associations des parents et tuteurs des enfants, les associations qui s'occupent de l'enfant, de la famille ou de la femme peuvent apporter leur soutien et leur expertise.

Tous ces organismes peuvent contribuer à la réalisation de ce vaste chantier ouvert depuis l'indépendance et souffrant d'un retard dont les répercussions se sont fait sentir à plus d'un niveau.

#### **4.6. *Comment financer la réalisation des objectifs fixés?***

Le handicap majeur qui entrave le développement du secteur préscolaire, privé dans sa quasi-totalité, se rapporte à sa rentabilité surtout dans les milieux pauvres.

Le développement du secteur est une affaire de tous: Etat, société civile, organisations, secteur privé et parents. Des sacrifices sont indispensables pour mener à bien un projet de généralisation et de mise à niveau.

Les deux objectifs majeurs sont la généralisation et l'amélioration de la qualité.

##### **4.6.1. *La généralisation***

Le nombre d'enfants préscolarisés actuellement représente 51 % de l'ensemble des enfants préscolarisables. Il faudrait donc disposer dans un délai de 10 ans à peu près d'autant de salles de classe et d'éducateurs. Deux défis à relever: construction, réfection ou location de locaux respectant les conditions d'accueil de la petite enfance. Le second défi se rapporte à la formation de jeunes désireux d'intégrer le secteur. La formation suppose des lieux de formation, des modules ou programmes de formation, des formateurs qualifiés ainsi que des centres pour effectuer des stages pratiques de prise en main et apprendre à fabriquer des outils pédagogiques à bas prix pour réduire les dépenses en équipement.

#### 4.6.2. *L'amélioration de la qualité de l'éducation*

L'amélioration de la qualité passe par une mise à niveau des éducateurs en service actuellement et des institutions existantes. Le nombre d'éducateurs à former s'élève à plus de 39000 personnes. Celui des salles de classe à restructurer avoisine celui des éducateurs. La formation des éducateurs doit être souple afin de tenir compte de l'hétérogénéité de cette population et de ses conditions de travail. La même souplesse est requise pour les salles de classe et leur équipement: leur état n'est pas identique.

#### 4.6.3. *Le financement*

Il convient d'étudier les modalités de création d'une caisse pour le développement du préscolaire durant la période de la généralisation (10 ans). Cette caisse peut prendre la même formule que la fondation Mohammed VI mais avec cette différence que les contributions doivent provenir des deux secteurs privés et publics. La formule à retenir serait la suivante: Une contribution annuelle d'un dirham par an par tous les bénéficiaires du système d'éducation, de formation et de recherche tant privé que public, primaire qu'universitaire, général que professionnel. Cette caisse aura à octroyer des bourses pour les enfants nécessiteux, des crédits à faible taux d'intérêt aux jeunes et aux éducateurs désireux d'améliorer la qualité de leur intervention et à percevoir les frais de formation qu'elle gère.

Les frais de la formation sont à couvrir par l'Etat et les bénéficiaires et à étudier avec l'OFPPPT ou dans le cadre du crédit jeune promoteur.

Les constructions et l'équipement des salles de classes en mobilier et matériel éducatif seront à la charge des promoteurs qui doivent bénéficier de subventions sous forme de crédit à faible taux d'intérêt auprès d'une caisse créée à cet effet.

## Références bibliographiques

- Al-Naqib, A. A. (1993). AVICENNE (IBN SINA): (370 h ?/980 ? – 428 h/1037). Perspectives. Paris. XXIII, 1-2, 51-68.
- Baina, A. (1981). Le système de l'enseignement au Maroc, les instruments idéologiques- le fonctionnement interne, Ed. Maghrébines, Casablanca, tome1.
- Bamhamed, M. (1997). Prescolaire 97: Projet d'insertion des jeunes diplômés dans le secteur du préscolaire. Non publié.
- Chedati, B. & Faiq, M. (2003). L'enseignement préscolaire: état des lieux. Rapport de consultation non publié.
- Chedati, B. (2002). Etude diagnostique des systèmes d'enseignement préscolaire au Maroc. Rapport de consultation non publié.
- Cheddadi, A. (1994). Ibn Khaldoun (732 H/1332 - 808 H/1406). Perspectives. Paris XXIV 1-2, 7-20.
- Faculté des sciences de l'éducation - Groupe ATFALE. (1992). Actes du premier colloque maghrébin sur l'éducation préscolaire: théories et pratiques. Imprimerie Al Maârif El Jadida, Rabat.
- Faculté des sciences de l'éducation - Groupe ATFALE. (1994). Actes des journées internationales audiovisuelles sur l'éducation préscolaire. Imprimerie Al Maârif El Jadida, Rabat.
- Faculté des sciences de l'éducation - Groupe ATFALE. (1998). Actes du colloque international sur l'éducation préscolaire : problématiques et perspectives, Imprimerie Al Maârif El Jadida. Rabat.
- Grandguillaume, G. (1983). Arabisation et politique linguistique au Maghreb, éd. G.-P. Maisonneuve et Larose, Paris, p. 127.
- Hardy, G. (1920) Le problème scolaire au Maroc .imprimerie rapide, Casablanca.
- Houdé, O. (2003). Cerveau et psychologie, PUF, Paris.
- Ministère de l'Education Nationale/ UNICEF (1993), Etude évaluative des actions du MEN pour le développement du préscolaire coranique, imprimerie Al Maârif Al Jadida, Rabat.
- Morin, E. (1999). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris, UNESCO.
- Myers, R. G. 2001. In Search of Childhood Indicators, Coordinators Notebook No. 25, UNESCO, Paris.
- Nofal, M. N. (1993). AL-GHAZALI (1058-1111). Perspectives. Paris. XXIII, 3-4, 531-555.
- OCDE (2002). Renforcer les programmes destinés à la petite enfance : cadre d'action. In Analyse des politiques d'éducation. Paris.
- République Tunisienne, Ministère de l'Education. (sans date). Le développement de l'éducation en Tunisie : 1996-2000. [www.Tunisia\\_fr.pdf](http://www.Tunisia_fr.pdf).
- UNESCO (2003). [<http://www.unesco.org/uis/ev.php>]
- UNESCO (2004). Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003-2004. Paris.
- UNICEF (2004). LA SITUATION DES ENFANTS DANS LE MONDE 2004 : Les filles, l'éducation et le développement. : [www.unicef.org/french/Sowc\\_04\\_fr.pdf](http://www.unicef.org/french/Sowc_04_fr.pdf).
- Vermeren, P. (2002). Ecole, élite et pouvoir: Maroc – Tunisie XXe siècle. Ed. Alizés. Rabat
- Young, M.E. (2002). From early child development to human development, Banque mondiale.
- آيت الخيازي عبد الله. (2002). التربية ما قبل مدرسية وإشكالية تكافؤ الفرص، أعمال الندوة المغربية الأولى حول التربية ما قبل المدرسية، منشورات جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية.
- البيرات الحسين. (1990). التغيرات الزمانية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. أطروحة لنيل دبلوم الدراسات العليا. كلية علوم التربية. الرباط،
- بالمحمد محمد. (2000). مشروع الارتقاء بالتعليم الأولي. غير منشور
- بالمحمد محمد. (2001). أية استراتيجية لتنمية مستدامة لتعليم أولي جيد، مداخلة خلال الايام الدراسية حول التعليم الأولي بأكادير.
- ديمس، ج. ج. (1991). حركة المدارس الحرة بالمغرب : 1919-1970، ترجمة السعيد المعتصم، الدار البيضاء.
- الغزالي، ابو حامد. (بدون تاريخ). أيها الولد. مكتبة الجندي. القاهرة.
- الغزالي، ابو حامد. (1988). احياء علوم الدين. المطبعة الأزهرية، القاهرة، 3 أجزاء.
- القباج، م. م. (1997). الطفل أمغربي وأساليب التنشئة الاجتماعية بين الحداثة والتقليد، منشورات الزمن. الرباط.

محمد المختار السوسي (1987). مدارس سوس العتيقة : نظامها - أساتذتها. مطبعة الرشاد..  
المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. (1998). التكامل بين التعليم النظامي وغير النظامي، منشورات الإيسيسكو. الرباط.  
الهلالى مصطفى وريحان مصطفى. (1994). دليل في التربية ما قبل مدرسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.  
وزارة التربية الوطنية. (1990). التطبيقات التربوية، كتاب مرجعي عملي لمربي التعليم الأولي، المستوى الأول، الدار البيضاء.