

Université Mohammed V  
Faculté des Sciences de l'Éducation, Groupe ATFALE

ACTES  
DU PREMIER COLLOQUE MAGHRÉBIN  
SUR :

**L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE  
THÉORIES ET PRATIQUES**

FÉVRIER 1992

# SOMMAIRE

Remerciements .....	9
Introduction .....	11
Discours de M <sup>me</sup> Liesbeth Zwitter .....	17
<b>Première séance : L'éducation préscolaire dans les pays du Maghreb</b>	
L'éducation préscolaire dans l'optique du Ministère de l'Education Nationale.. Aziz El Houssine, Maroc	25
Enseignement préscolaire : histoire d'un statut .....	27
Nouria Remaoun-Benghabrit, Algérie	
Le Projet ATFALE : une expérience d'innovation dans l'éducation préscolaire au Maroc .....	37
Khalid El Andaloussi, Maroc	
<b>Deuxième séance : Préscolaire – enfant – milieu</b>	
L'âge préscolaire : une étape décisive dans la formation de la personnalité .....	55
Meryama Bouachrine, Maroc	
L'échange entre jardins d'enfants .....	65
Boubker Ben Omar, Maroc	
<b>Troisième séance : Education préscolaire et innovation</b>	
L'expérience de la Ligue marocaine pour la protection de l'enfance dans le domaine du préscolaire .....	73
Zhor Laâziri, Maroc	
L'éducation esthétique dans le préscolaire .....	81
Khadidja Keddar, Algérie	
Film vidéo : <i>Eveillez-vous petits Béninois... pour construire demain</i> .....	91
Naissance des jardins d'enfants ou reconduction des écoles coraniques.....	95
Assia Akesbi Msefer, Maroc	

### **Quatrième séance : Structures d'accueil du préscolaire et articulation avec l'école primaire**

L'accès à la préscolarisation en Algérie .....	113
Zoubida Senouci, Algérie	

#### **Table ronde I : La formation des éducateurs**

Stratégie de formation de l'équipe ATFALE : une alternative.....	131
M. Mohammed Faiq, Maroc	
Le préscolaire en Tunisie : formation initiale et formation continue .....	141
Ismaïl Mohammed Ammer	
La formation du personnel préscolaire .....	165
Madeleine Goutard, France	

#### **Table ronde II : Santé physique et mentale**

Les anomalies de développement chez l'enfant en âge préscolaire.....	175
Mohammed El Andaloussi, Maroc	
L'enfant psychotique et la scolarité ou comment enseigner l'inenseignable .....	179
Mohammed Fouad Benchekroun, Maroc	
Education pour la santé .....	181
Amina Balafrej, Maroc	

#### **Atelier I : Jeux et jouets éducatifs**

Le jeux éducatif, un exemple de stratégie d'innovation dans l'institution préscolaire .....	187
Brigitte El Andaloussi, Maroc	
Naissance d'un jeu éducatif, <i>Ghita Zellige</i> .....	193
Assia Akesbi-Msefer, Maroc	
Des images à croquer .....	201
Micheline d'Agostino, France	

#### **Atelier II : L'activité mathématique au préscolaire**

L'activité mathématique au préscolaire .....	205
Hamza Hajri, Maroc	

**Atelier III : Langage – Contes**

Propositions pour l'atelier Contes .....	217
Soizick Pachet, France	
Statut des langues et éducation préscolaire .....	219
Malika Bennabi-Bensekhar, Algérie	

**Atelier IV : musique**

Essai d'adaptation de la méthode d'enseignement musical de Zoltán Kodály....	225
Hamid Benabdallah, Maroc	

# COMITE SCIENTIFIQUE ET D'ORGANISATION

## **Président**

M. M'hamed Zaïmi, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education

## **Coordinateurs**

*l'équipe ATFALE :*

M. Khalid El Andaloussi

M<sup>me</sup> Khadija Bouzoubaâ

M. Mohammed Faïq

M<sup>me</sup> Brigitte El Andaloussi

## **Membres**

M. Mohammed Derrij

M. Ahmed Ouzzi

M. Abdelkader Ezzaki

## **Logistique et secrétariat**

M. Lokman Abdelmajid

M<sup>me</sup> Jamila Ben Hammou

# SOUTIEN FINANCIER ET LOGISTIQUE

Fondation Bernard Van Leer (La Haye, Hollande)

UNICEF (Rabat, Maroc)

Faculté des Sciences de l'Education (Rabat, Maroc)

## **ORGANISMES ETRANGERS ET INTERNATIONAUX REPRESENTES AU COLLOQUE**

*Représenté par :*

### **F.B.V.L.**

Fondation Bernard Van Leer (Hollande)

M<sup>me</sup> Liesbeth Zwitser : Conseillère  
auprès du Directeur exécutif.

### **UNICEF**

Fonds des Nations-Unies pour l'Enfance

M<sup>me</sup> Nefissa Zerdoumi :  
Représentante de l'UNICEF  
au Maroc.

### **UNESCO**

United Nations Educational, Scientific and  
Cultural Organization (France)

M<sup>me</sup> Ida Subaran : Direction  
de l'Education de Base.

### **C.I.E.**

Centre International de l'Enfance (France)

M<sup>me</sup> Micheline D'Agostino :  
Spécialiste de l'éducation de  
l'enfant d'âge préscolaire.

### **O.M.E.P.**

Organisation Mondiale pour l'Education  
Préscolaire (France)

M<sup>me</sup> Madeleine Goutard :  
ex-Présidente de l'OMEP.

### **FICEMEA**

Fédération Internationale des Centres  
d'Entrainement aux Méthodes d'Education  
Active (France)

M<sup>me</sup> Yvette Poli : Vice-présidente

### **URASC**

Unité de Recherche en Anthropologie  
Sociale et Culturelle, Université d'Oran

M<sup>me</sup> Nouria Remaoun :  
Directrice de l'URASC  
M<sup>me</sup> Zoubida Senouci : chercheur

## **REMERCIEMENTS**

C'est un grand honneur pour nous de publier les actes du premier colloque maghrébin sur le préscolaire, qui s'est tenu à Rabat du 19 au 21 février 1992 sous le Haut Patronage de Son Altesse Royale la Princesse Lalla Meryem.

Nous rendons hommage à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale qui a bien voulu inaugurer les travaux de ce colloque et exprimer le grand intérêt que son département accorde à l'éducation préscolaire.

Nous saisissons l'occasion pour renouveler l'expression de notre gratitude à tous ceux qui n'ont épargné aucun effort pour la réussite de ce colloque :

- Monsieur le Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation,
- la Fondation Bernard Van Leer,
- l'Unicef,
- les représentants des organismes internationaux et des pays maghrébins,
- les ministères et les institutions nationales concernés par l'éducation préscolaire,
- les éducateurs et les chercheurs qui ont consacré de leur temps et de leur énergie pour participer aux travaux de ce colloque.

Enfin le succès de ce colloque est aussi le résultat des efforts soutenus de tous ceux qui ont présidé à son organisation minutieuse et réalisé les expositions qui l'accompagnaient. Que les collègues de la Faculté, son personnel administratif et technique trouvent ici l'expression de nos remerciements.

**Le Comité d'organisation**

## INTRODUCTION

Le colloque s'est tenu les 19, 20 et 21 février 1992 à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat (Université Mohammed V). Il a été organisé par l'unité de Recherche-Action sur le préscolaire A.T.F.A.L.E. (Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour l'Enfance) de cette faculté.

Les objectifs de ce colloque n'étaient pas seulement relatifs à l'acquisition ou à la diffusion d'informations ou de savoirs sur la petite enfance et sur les institutions qui l'accueille, mais une importance aussi grande était accordée à la manifestation elle-même, à savoir, réunir, sur un même lieu, pendant trois journées consécutives autant de partenaires impliqués dans l'éducation de la petite enfance au Maroc, que possible. Outre les représentants étrangers, étaient présents, non seulement les représentants du Ministère de l'Éducation Nationale, mais aussi ceux de la Jeunesse et des Sports, des Affaires Sociales, des Services Sociaux des Forces Armées Royales, de la Ligue Marocaine pour la Protection de l'Enfance et des jardins d'enfants privés. Des parents ou des représentants d'associations de parents ont, de leur côté, également participé à cette manifestation, de même que des éducateurs et éducatrices tout venant.

Réaliser une manifestation d'une aussi large envergure en faveur de la petite enfance constitue, en soi, un événement dont la portée prend effet à partir de sa réalisation même. Il s'agissait pour l'équipe A.T.F.A.L.E. de mettre en acte une conception de travail qui vise à dynamiser le secteur du préscolaire en créant les conditions pour que s'instaure un réseau d'échange entre tous les partenaires impliqués dans ce domaine. Réussir cette action était l'un des principaux objectifs de ce colloque. Heureusement, la réalité a été à la hauteur de ces aspirations.

A travers le nombre constamment élevé de personnes présentes (en moyenne de 400 à 500 personnes, chaque demi-journée) nous avons pu nous rendre compte à quel point la manifestation organisée répondait à un besoin, une attente réelle des participants. Cette présence massive a constitué une surprise même pour les organisateurs qui, il est vrai, avaient au départ plutôt la crainte que certains ateliers ou certaines tables rondes n'attirent pas suffisamment de monde.



Il s'agit maintenant d'essayer de cerner les raisons qui expliquent un tel engouement. L'éducation préscolaire interpelle, à plusieurs niveaux, un grand nombre de personnes.

– Il y a, en premier lieu, les parents qui ont trouvé un lieu pour parler d'une question qui les préoccupe : quelle éducation donner à leur petit enfant ? Existe-il une éducation spécifique pour cet âge-là, susceptible de mieux mener l'enfant vers la réussite ?

– Il y a, ensuite, les éducatrices et les éducateurs qui souffrent tous, plus ou moins, d'un manque de formation et d'un certain isolement. Ils sont venus apprendre, échanger, faire part de leurs pratiques et de leurs découvertes, exprimer aussi leur inquiétude face à l'absence d'un statut qui les définisse et leur donne une place reconnue par tous dans la société.

– Il y a, enfin, les multiples instances et institutions publiques ou privées qui prennent en charge l'éducation de la petite enfance. Celles-ci ont des enjeux à défendre car chacune prétend à une certaine suprématie ou légitimité de son mode d'approche et de prise en charge.

– Et puis, il y a, en dernier lieu, les universitaires pour lesquels ce terrain est encore relativement vierge et qui éprouvent le besoin d'y approfondir leurs recherches.

Ce colloque a donné l'occasion aux participants de poser et de discuter de questions fondamentales touchant l'éducation de la petite enfance.

La question de la pertinence d'une prise en charge spécifique pour l'âge préscolaire a suscité un grand intérêt de par sa relative nouveauté et son acuité. Faut-il donner une instruction à l'enfant entre 3 et 6 ans. Si oui, laquelle ? Une instruction religieuse ? Des connaissances scolaires ? Faut-il plutôt mettre l'accent sur l'éducation ? La socialisation ? Faut-il diriger l'enfant dans ses acquisitions ou faut-il plutôt aménager le milieu éducatif pour que ce dernier puisse y mener ses explorations et ses découvertes ?

Toutes ses questions sont relativement nouvelles chez nous où, ce qui paraissait jusqu'à présent aller de soi (instruire et diriger les petits enfants) est actuellement remis en cause essentiellement grâce aux apports de la psychologie du développement de l'enfant. Ces apports sont véhiculés par les modèles d'écoles maternelles, d'origine généralement occidentale.

Ces questions sont largement sous-tendues par l'appréhension, voire l'angoisse, des adultes quant au devenir scolaire de leurs enfants. Quel rôle joue

l'éducation préscolaire dans ce devenir ? Quel type d'éducation a un effet positif et quel autre un effet négatif sur ce même devenir ?

Bref, il s'agit de questions que tout un chacun se pose quotidiennement mais qui sont malheureusement, la plupart du temps, occultées car, d'une part, le petit enfant est sans voix pour exprimer ses besoins et les imposer sur le plan du réel ; d'autre part, les lieux et les occasions d'échange et de dialogue autour de ces questions sont extrêmement rares.

Tout ceci explique qu'un nombre important de personnes aient suivi quotidiennement les travaux de ce colloque qui était certainement perçu comme une libération, une autorisation enfin reçue de parler de problèmes qui tiennent à cœur, mais qu'on trouve toujours de bonnes raisons d'écarter. Tout s'est passé comme si les adultes avaient enfin l'occasion de commencer à régler une certaine dette vis-à-vis de la petite enfance, dette assortie d'une culpabilité sur laquelle ils avaient jusque là plus ou moins fermé les yeux.

### **Organisation et déroulement du colloque**

Quels étaient donc les thèmes abordés, dans les séances consacrées aux conférences et dans les tables rondes et les ateliers ?

Nous avons organisé les séries de conférences selon quatre axes :

**Premier axe** : Présentation de la situation du préscolaire et des structures d'accueil de l'enfant d'âge préscolaire dans les différents pays du Maghreb.

Le public a pu, à travers ces conférences, disposer d'un tableau comparatif de la façon dont chacun des pays du Maghreb appréhende, conçoit et réalise l'éducation de cette tranche d'âge. Si l'institution coranique ou *Kouttab* est prégnante au Maroc, tel n'est pas le cas dans les autres pays du Maghreb qui semblent s'être plus délibérément orientés vers le modèle du jardin d'enfants ou de l'école maternelle sans pour autant arriver à toucher un aussi grand nombre d'enfants que le fait le *Kouttab* au Maroc.

**Deuxième axe** : Diverses approches visant à approfondir la spécificité psychologique et sociologique des enfants de 3 à 6 ans et le rôle du mode d'éducation dans la formation de la personnalité de l'enfant. Cet axe était surtout informatif. Les divers intervenants ont explicité, chacun à sa façon, la spécificité de la psychologie de l'enfant d'âge préscolaire et les attitudes du milieu éducatif que cette spécificité implique.

**Troisième axe** : Approches pédagogiques relatant diverses expériences rénovatrices d'éducation de la petite enfance, réalisées au Maroc, en Algérie et au

Bénin, accompagnées d'une réflexion sur les résistances au changement dans les attitudes et les conceptions de l'éducation préscolaire, au Maroc, en particulier.

**Quatrième axe** : La question des structures du préscolaire dans leur articulation avec l'école primaire, à la fois du point de vue sociologique et pédagogique. La généralisation de l'enseignement préscolaire dans les pays du Maghreb est un défi à relever pour pouvoir améliorer le rendement de l'enseignement fondamental. Malheureusement, la réalité sociologique montre que seule une minorité en bénéficie.

Quant aux **tables rondes**, elles étaient au nombre de deux et ont duré chacune une après-midi entière. La première table ronde a cerné la problématique de la formation professionnelle des éducateurs et des éducatrices du préscolaire soulignant particulièrement l'insuffisance des structures officielles de formation, la nécessité d'instaurer un diplôme d'éducateur reconnu par le Ministère de l'Éducation Nationale et, parallèlement, un statut de l'éducateur. L'expérience de l'équipe ATFALE dans la formation-recyclage d'éducateurs déjà en fonction a également pu être relatée et analysée.

La deuxième table ronde était relative à la question de la santé physique et mentale du jeune enfant et aux conditions nécessaires pour sa préservation. Cette séance a souligné le rôle primordial que doit jouer l'éducateur dans la prévention de la santé de l'enfant et dans la sensibilisation de ce dernier à son capital santé.

Les **ateliers** ont été au nombre de quatre. Ils étaient tous destinés, d'une part, à présenter une pratique pédagogique dans le domaine du préscolaire, d'autre part, à réfléchir sur cette pratique. Les participants au colloque pouvaient, dans ces ateliers, acquérir de nouvelles compétences, être sensibilisés à des nouvelles façons de procéder, comparer leurs pratiques à celles qui leurs étaient présentées. Ces ateliers ont porté sur les jeux et jouets éducatifs, l'activité mathématique, le langage et les contes, la musique et les chants.

Enfin, un film vidéo ou des diapositives concrétisant des approches particulières, relatives au jeu, à la psychomotricité et à la pédagogie du projet dans le préscolaire, ont été présentés quotidiennement.

### Recommandations

Comme nous l'avons précisé précédemment ce colloque n'avait pas particulièrement pour objectif d'aboutir à des recommandations qui courent le risque de rester lettre morte. La manifestation elle-même se voulait une action qui, d'une part, se poursuivrait à travers l'organisation d'un deuxième colloque

dans un autre pays du Maghreb, puis d'un troisième etc., d'autre part, inciterait, sur le plan local, à organiser des manifestations similaires.

Néanmoins, nous pouvons faire saillir certaines idées forces qui ont été maintes fois exprimées lors de ce colloque et qui constituent des orientations pouvant tenir lieu de recommandations. Ces recommandations relèvent de plusieurs plans :

– Le plan de la recherche sociologique et psychologique : un manque de connaissance approfondie des différentes structures d'accueil des enfants d'âge préscolaire dans le pays du Maghreb et en particulier des *Kouttab* a été ressenti. Comment peuvent s'expliquer les façons différentes dont chacun des pays du Maghreb a abordé cette question de la prise en charge de l'enfant d'âge préscolaire, alors qu'une grande similitude culturelle existe entre ces pays ?

Il faudrait donc encourager des enquêtes dans ce domaine et diffuser les résultats de ces enquêtes afin de faire connaître ces structures et d'approfondir la réflexion à propos de leur impact sur le développement psychologique et sur la socialisation des enfants.

– Sur le plan de la formation, l'absence d'une structure nationale de formation ainsi que l'insuffisance des structures privées existantes ont été soulevées. Il faudrait donc que les instances ministérielles instaurent des structures de formation initiale et de formation permanente des éducateurs de jeunes enfants afin de pouvoir réellement améliorer l'éducation préscolaire.

En liaison avec cette formation, la nécessité d'instaurer un statut de l'éducateur (trice) du préscolaire, qui permettrait la reconnaissance sociale de sa fonction et qui définirait ses droits et ses devoirs, s'impose.

– Sur le plan institutionnel il s'avère nécessaire de créer une ou des structures permanentes d'échange, de concertation et de coordination entre les différentes instances ministérielles ou privées qui gèrent directement ou qui donnent des orientations pédagogiques aux institutions préscolaires.

Cette coordination est indispensable si nous voulons promouvoir une conception cohérente du mode de prise en charge de la petite enfance qui se fonde sur la réalité complexe qu'elle recouvre.

Par ailleurs, les éducateurs eux-mêmes ont exprimé le besoin, d'une part, de créer des structures d'échanges sur leurs propres pratiques et, d'autre part, de multiplier les occasions et d'informations sur l'éducation de la petite enfance et sur sa psychologie spécifique, par le biais des moyens d'information de masse tels que la presse et surtout la télévision.

– Les conceptions, les attentes et les représentations qu'ont les parents de l'éducation à donner à leurs enfants d'âge préscolaire ont un grand impact sur les attitudes et les comportements des éducateurs(trices). Or, souvent les parents, d'après les éducateurs, demandent que leurs enfants apprennent très tôt la lecture et l'écriture. Il faut donc trouver les moyens, d'une part, de les informer, d'autre part, de les impliquer dans la vie de l'institution préscolaire. Ceci, afin de les rendre plus sensibles aux besoins de jeu et d'expression corporelle de leurs enfants et à leur valeur éducative.

– Enfin, sur le plan juridique, les participants ont insisté sur la nécessité d'instaurer et de mettre en application une législation fixant le minimum de conditions requises pour l'ouverture et le fonctionnement de toute institution préscolaire.

En fin de colloque, rendez-vous a été donné pour le prochain qui se déroulera en Tunisie et qui partira des acquis de ce premier colloque pour un meilleur approfondissement des questions qui y ont été traitées.

### **Mode de présentation de ces actes**

Dans la présentation de ces actes, nous avons respecté l'ordre chronologique du déroulement de ses activités. Les quatre, séries de conférences seront présentées en premier lieu, suivront ensuite les présentations des tables rondes et des ateliers. Chacune de ces activités est en général précédée par le compte rendu que le rapporteur de chaque séance nous a remis et qui synthétise les contenus de la séance. Ces comptes rendus qui présentent l'ensemble des interventions donnent au lecteur une idée globale des contenus de ces séances qui lui permettra de mieux s'y orienter.

Dans le souci de respecter la langue d'intervention des participants, nous avons présenté les textes dans leur langue d'origine (arabe ou français). Pour chaque intervention dont nous disposons, en français, nous présentons le résumé traduit en arabe (et réciproquement), ceci, afin de permettre au lecteur arabisant ou francisant d'avoir accès au maximum d'information.

Pour l'équipe A.T.F.A.L.E. : **Khadija Bouzoubaâ \***

---

\* Faculté des Sciences de l'Education, Rabat. Membre de l'équipe ATFALE.

# Discours de M<sup>me</sup> Liesbeth Zwitser

Fondation Bernard Van Leer, Hollande

Monsieur le Ministre de l'Education Nationale, Messieurs les Recteurs de l'Université, Monsieur le Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education, Mesdames et Messieurs,

C'est avec grand plaisir que je vous transmets, de la part du Directeur de la Fondation Bernard Van Leer, ses salutations respectueuses et ses félicitations pour l'importante initiative que vous avez prise en organisant ce colloque.

La Fondation Bernard Van Leer est une institution autonome. Elle a été créée en 1972 et a son siège à La Haye en Hollande. La Fondation est le bénéficiaire des actions d'une entreprise spécialisée dans l'emballage dont elle dérive ses ressources. La Fondation vise à promouvoir le développement optimal de la petite enfance défavorisée du point de vue social, culturel et économique. Elle poursuit son objectif à travers deux stratégies interdépendantes.

Premièrement, à travers le soutien de projets innovateurs – projets de recherche-action – pour que ceux-ci puissent apporter une contribution significative à l'évolution de la situation de la petite enfance dans le pays concerné.

Deuxièmement, à travers l'échange d'expériences dérivant de ces projets sur le plan international, afin de contribuer à l'enrichissement de la pratique et à la formulation de politiques concernant le développement de la petite enfance défavorisée.

Actuellement, la Fondation soutient 120 projets dans environ 50 pays, entre autres le Maroc. Il s'agit de pays en voie de développement ainsi que de pays industrialisés.

L'association de la Fondation avec des forces nationales au Maroc dans le domaine de l'éducation préscolaire en faveur de jeunes enfants défavorisés date de 1978.

A l'époque, la Fondation a donné son soutien à une initiative du ministère des Affaires sociales et de l'Artisanat concernant la formation d'éducatrices de jardins d'enfants à Casablanca. Ce projet a réussi à former un certain nombre d'éducatrices de haute qualité selon des standards académiques. Malheureusement, cette formation ne préparait pas les éducatrices suffisamment pour le travail avec les jeunes enfants défavorisés. Un autre problème qui se présentait était qu'il n'y avait pas de structures existantes permettant la diffusion de ce programme de formation, néanmoins bien valable, au-delà de Casablanca.

En 1986, le Ministère de la Jeunesse et des Sports lançait, en coopération avec la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université Mohammed V, un projet-pilote visant à développer un programme de formation et de recyclage des travailleurs pour la petite enfance dans les différentes structures d'accueil, introduisant une méthode pédagogique adaptée aux réalités sociales et culturelles du pays et impliquant les parents comme co-éducateurs.

C'est évident qu'il s'agissait d'un projet bien ambitieux, qui ne se réalise pas du jour au lendemain. Afin d'augmenter l'impact d'un tel effort (je veux dire enrichir la qualité du secteur préscolaire dans sa globalité, d'autres éléments ont été ajoutés au projet-pilote du Ministère de la Jeunesse et des Sports dès 1990. A l'Université Mohammed V a été établie une structure ATFALE (Alliance de travail dans la formation et l'action pour l'enfance), qui se concentre sur le développement de méthodologies pédagogiques, de stratégies de formation, de fabrication de matériel éducatif, d'appui dans le domaine de l'éducation préscolaire, de recherche et évaluation et de diffusion. Le Ministère de l'Education, en même temps, a allié ses efforts avec l'équipe ATFALE dans un projet commun de recherche-action ayant pour but l'amélioration des conditions de prise en charge des enfants dans les *Kouttab*.

Ces efforts ont produit plusieurs résultats remarquables :

1. L'initiation d'un processus de réflexion et de conceptualisation en ce qui concerne l'enfant comme être humain développant ses droits et ses besoins, et le rôle (et par conséquent aussi le contenu) du préscolaire comme "promoteur" du développement de l'enfant en partenariat avec la famille.

2. Une méthodologie de recherche qui part de la pratique et pas seulement de la théorie.

3. L'émergence d'une méthodologie d'éducation préscolaire s'adressant spécifiquement à la petite enfance défavorisée.

4. L'émergence d'un programme de formation et recyclage (flexible), qui réponde aux besoins des réalités locales spécifiques des enfants et des éducatrices, en même temps tenant compte du contexte culturel et des attentes des parents.

5. Le développement d'une stratégie de diffusion à travers des structures existantes, impliquant tous les acteurs.

La Fondation Bernard Van Leer est heureuse d'être associée dans tous les efforts ci-mentionnés et espère pouvoir continuer à les soutenir. J'évoque l'histoire de la coopération entre le Maroc et la Fondation parce qu'elle révèle quelques facteurs caractéristiques dans tous ses efforts visant à améliorer la qualité de l'éducation préscolaire, et ceci pas seulement pour le Maroc.

Dans la plupart des pays, la responsabilité de l'accueil et de l'éducation préscolaire se répartit entre plusieurs ministères, chacun avec ses propres structures. En outre, il y a le secteur privé ayant ses propres structures. Une telle situation ne facilite pas une diffusion de méthodologies innovatrices. Cela explique pourquoi beaucoup de projets-pilotes restent isolés sans réussir à essaimer leurs expériences. Par conséquent, pour avoir un impact, il faudra créer des alliances entre les différents agents sur le champ, ça veut dire entre les ministères, entre le secteur public et le secteur privé, entre le milieu de la pratique et le milieu universitaire, entre décideurs, scientifiques et praticiens.

Au Maroc, nous voyons émerger un modèle d'action concertée, dans lequel l'université assume le rôle de catalyseur, soutenant l'action que les différents partenaires réalisent à travers leurs propres structures. La Fondation considère ce modèle comme une approche qui vaut la peine d'être partagée avec autrui.

C'est donc de tout cœur et avec grande satisfaction que la Fondation Bernard Van Leer a donné son appui à l'initiative de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Mohammed V d'organiser ce colloque donnant l'occasion à des théoriciens et des praticiens des pays du Maghreb d'échanger leurs points de vue et leurs expériences dans le domaine de la pédagogie préscolaire. Permettez-moi de féliciter en particulier l'équipe ATFALE de sa contribution à l'initiative et à la réalisation de ce colloque.

Pour terminer, je voudrais exprimer le souhait que ces journées de réflexion et d'échange d'expériences enrichissent votre travail et contribuent à souligner l'importance de l'éducation préscolaire ainsi qu'à optimiser sa qualité dans les pays du Maghreb.



# Première séance

## **L'éducation préscolaire dans les pays du Maghreb**

*Président* : EZZAKI Abdelkader \*

*Rapporteur* : Safia AKKOURI, Maroc \*

### **I. L'éducation préscolaire dans l'optique du M.E.N.**

Monsieur Aziz EL HOUSSINE, Directeur de l'Enseignement Primaire (Maroc)

L'intérêt du Ministère de l'Education Nationale pour le préscolaire a été déterminé par l'importance accordée à la relation institutionnellement nécessaire entre cette étape de formation de l'enfant et l'enseignement fondamental. Cet intérêt s'est manifesté dans la volonté d'une définition du préscolaire et par le contrôle exercé sur les établissements du secteur :

- les garderies et les jardins d'enfants comptant près de 34 000 inscrits (dont 50 % de fillettes), gérés pour la plupart par des particuliers et par certaines missions culturelles ;
- les écoles coraniques traditionnelles et modernes regroupant 787 000 inscrits (dont 233 000 fillettes).

Les orientations ont été données par le Discours Royal du 9 octobre 1968 et ont pour objectifs :

1. respecter l'identité nationale,

---

\* Faculté des Sciences de l'Education, Rabat.

2. encourager l'esprit d'ouverture,
3. assurer la prise en charge des tâches anciennement imparties aux missions culturelles étrangères,
4. encadrer les enfants livrés à eux-mêmes et aux dangers de la rue,
5. inciter au recours au préscolaire en favorisant, lors des inscriptions dans l'enseignement fondamental, les enfants préscolarisés,
6. consolider et améliorer la formation des éducateurs,
7. engager la responsabilité du Ministère de l'Education Nationale quant à l'élaboration des méthodes en usage dans le préscolaire.

Ces directives constituent les instructions précises quant à la vocation du préscolaire conçu comme un stade d'épanouissement des aptitudes de l'enfant et quant au contrôle pédagogique incombant au Ministère de l'Education Nationale.

C'est ainsi que des services spécialisés sont mis en place dès 1968-1969 au sein des délégations régionales du ministère pour l'octroi des autorisations de création d'institutions d'enseignement préscolaire et pour l'organisation du soutien pédagogique.

En 1985 est édité un guide des activités pédagogiques dans le préscolaire. En 1992, enfin, paraît le guide élaboré avec le concours de l'UNICEF.

Concernant la formation, l'on dénombre plus de 36 000 éducateurs et près de 500 inspecteurs. En 1992, 3 000 cadres ont été formés en collaboration avec l'UNICEF.

Actuellement, le Ministère de l'Education Nationale a déclenché une dynamique sur plusieurs fronts :

- promotion d'une recherche-action portant sur un ensemble d'écoles coraniques avec ATFALE en collaboration avec la Fondation Bernard Van Leer ;
- organisation d'une véritable concertation entre toutes les parties intéressées en vue de dégager une conception homogène du préscolaire ;
- intervention pour empêcher l'octroi abusif d'autorisations de création d'institution ;
- aménagement de passerelles entre le préscolaire et l'enseignement fondamental.

## **II. La politique de la Tunisie dans le domaine préscolaire**

Monsieur Ali YOUSSEF (Tunisie)

Alors que le préscolaire existait en Tunisie sous le Protectorat sous forme d'écoles coraniques dont la plus célèbre reste Jamaâ Azaitouna, il s'est très

peu développé après l'indépendance. C'est le décret du Premier Ministre daté du 6 mai 1980 qui en a véritablement défini les constituantes, entre autres, l'âge d'accès : 4 ans.

En 1982, on dénombrait :

- 703 institutions d'enseignement préscolaire dont 34 % dépendaient des préfectures, 22 % d'associations et 42 % du privé ;
- 1826 cadres dont 710 cadres spécialisés.

Ces institutions regroupaient 50 000 enfants, ce qui représentait à peine 5,5 % des enfants en âge d'être inscrits.

En 1990, la Tunisie comptait 1 500 écoles coraniques dont 500 dépendaient des Affaires Islamiques (75 000 enfants de 4 à 6 ans).

A l'heure actuelle, le secteur souffre d'un antagonisme manifeste entre les attentes des parents d'élèves et la pédagogie du jeu préconisée par les éducateurs. Une commission nationale a été créée pour tenter de concilier les points de vue. En ce qui concerne :

- le recentrage du préscolaire sur les activités d'éveil ;
- l'organisation de la formation du personnel exerçant dans les écoles coraniques en vue de promouvoir des activités autres que l'apprentissage exclusif du Coran.

En septembre 1991, mise en place d'un programme de 2 ans incluant la formation théorique et pratique de cadres (Bac + 2ans) dans le cadre d'un Institut Supérieur de l'Enfance et ambitionnant l'élargissement du public visé de 5 % à 15 % en 1995 et à 25 % en l'an 2000. Cet effort devra s'accompagner de la promulgation de textes et surtout par l'adoption d'un guide.

### **III. L'enseignement préscolaire : histoire d'un statut**

Madame Nouria REMAOUN (Algérie)

L'enseignement préscolaire est un secteur en difficulté au lendemain de l'Indépendance car le type de colonisation qu'a connu l'Algérie a détruit les équilibres sociaux. Toutefois, à partir de 1970, une politique populiste se dessine avec des interventions institutionnelles excluant les enfants de 6 ans. L'histoire du préscolaire en Algérie est en fait l'histoire d'une socialisation comme un soutien pour l'adulte.

En 1976, le préscolaire est intégré au secteur public mais il est d'abord confié aux communes et aux grandes entreprises nationales. Ce n'est qu'en 1982 que le Ministère de l'Education organise un contrôle du préscolaire, tant sur le plan des activités, que sur le plan financier. La pierre d'achoppement reste le statut des

éducatrices très aléatoire étant donné l'hétérogénéité du profil de formation (50 % seulement ont le niveau du Bac) et la disparité des salaires.

L'enseignement préscolaire en Algérie aurait besoin :

- de se recentrer sur l'enfant ;
- de susciter une demande chez les catégories les plus démunies (pour éviter la marginalisation) ;
- de s'enraciner dans la société tout en garantissant les conditions d'épanouissement de l'enfant.

## **IV. Le Projet ATFALE : objectifs opérationnels, la situation actuelle, les perspectives**

Monsieur Khalid EL ANDALOUSSI (Maroc)

### **1. Constat**

- Diversité des ministères de tutelle
- Insuffisance de la formation des éducateurs
- Inadaptation des locaux
- Pression des parents pour un apprentissage scolaire
- Absence de l'intérêt scientifique pour le préscolaire

### **2. Objectif**

- Introduire l'innovation éducative dans les établissements préscolaires

### **3. Principes**

- Partir de l'enfant
- Aménager l'espace
- Travailler en petits groupes
- Etablir une progression et une continuité entre les différentes activités pédagogiques
- Introduire l'éducation par la santé dans l'institution préscolaire
- Introduire le jeu comme instrument éducatif
- Ouvrir l'institution préscolaire sur le milieu environnant
- Impliquer les parents dans la vie de l'institution

### **4. Méthode**

- Recherche-Action
- Implication - Coopération

### **5. Perspectives**

- Famille de projets
- Conception d'ensemble
- Formation pour tous les travailleurs dans ce secteur

# L'éducation préscolaire dans l'optique du Ministère de l'Education Nationale

Aziz EL HOSSINE \*, Maroc

## *Résumé*

### **1. La scolarisation obligatoire dans le Royaume du Maroc**

- Aperçu de la réforme pédagogique adoptée par le Ministère depuis 1985.
- Lien entre cette réforme qui concerne l'ensemble des étapes de l'enseignement fondamental et un projet de réforme pédagogique au niveau préscolaire.
- Intérêt du Ministère pour tout ce qui touche l'enseignement préscolaire.

### **2. Délimitation de la notion d'enseignement préscolaire qui inclut les *Kouttab* coraniques**

- Accès de la majorité des enfants d'origine rurale et urbaine à ce type d'institution préscolaire.
- Conception pédagogique : elle s'inspire de l'orientation globale de la société et du discours de Sa Majesté le Roi recommandant d'harmoniser les deux objectifs suivants :

---

\* Directeur de l'enseignement primaire, M.EN., Rabat

- l'ouverture et la modernisation,
- l'identité marocaine et les valeurs civilisationnelles islamiques
- Liaison de cette conception avec les buts et les objectifs de l'enseignement fondamental.

### **3. Perspectives de l'enseignement préscolaire et responsabilités du Ministère de l'Éducation.**

- Bref aperçu de la situation actuelle
- Bref aperçu du plan du Ministère
- Nécessité de délimiter la responsabilité pédagogique et administrative du Ministère afin de réaliser l'harmonie inexistante jusqu'à présent et d'ouvrir la possibilité à une orientation pédagogique effective et maîtrisée depuis les premières années de la vie de l'enfant.

# Enseignement préscolaire : histoire d'un statut

Nouria REMAOUN-BENGHABRIT \*, Algérie

Si le mode dominant d'éducation de la petite enfance dans nos sociétés continue de relever de la famille, soutenue dans son action par la rue en tant qu'espace de jeu, il n'en demeure pas moins que la prise en charge institutionnelle multiforme d'une partie d'entre elle s'est imposée d'abord pour des raisons « sociales ».

La diversité des lieux institutionnels spécialisés dans cette prise en charge constitue-t-elle simplement un contournement des difficultés matérielles de l'Etat à mener de front une politique de scolarisation totale de la classe d'âge de 6 ans avec celle des 4-6 ans, ou n'est-elle en réalité qu'une délégation de pouvoir, reflet, en dernier lieu, de la place occupée par l'enfant dans nos sociétés ?

## 1. Histoire du préscolaire : "histoire d'un phagocytage"

Trois années après l'indépendance du pays, soit le 23/09/1965 (1) un arrêté ministériel décide de la suppression de l'enseignement préscolaire « pour utiliser les moyens disponibles (humains et matériels) et réaliser dans les plus brefs délais la scolarisation totale au niveau de l'enseignement obligatoire ».

Tout en reconnaissant le caractère extrêmement sélectif de l'enseignement élémentaire, il apparaît clairement que le préscolaire ou école maternelle à l'époque

---

\* Sociologue - U.R.A.S.C., université d'Oran, Algérie.

(1) *Information statistique*, n° 11, mai 1973, M.E.P.S.

ne constituait pas « le secteur dominant de la scolarisation de la petite enfance » (1), en Algérie. Lié aux besoins de la métropole, le système éducatif fonctionnait selon des logiques extérieures.

Le type de colonisation – de peuplement – que l'Algérie a connu, a détruit en grande partie les équilibres existants dans la société traditionnelle. Cependant, l'extrême faiblesse de la scolarisation en direction des Algériens, et à plus forte raison celle en direction de la petite enfance, a permis de préserver la forme domestique dans la gestion de l'éducation de la petite enfance en tant que forme dominante à laquelle s'adjoignent les mosquées (ou écoles coraniques) pour l'apprentissage des versets du Coran.

La récupération progressive des espaces éducatifs a amené le Ministère de l'Education Nationale au cours de l'année scolaire 1974-1975 à prendre en charge l'organisation pédagogique et le contrôle de l'enseignement préscolaire relevant du secteur public et privé. (2)

La décision d'intégration de l'enseignement préscolaire privé et de nationalisation de tout le secteur privé en général chargé de l'éducation-formation, l'ordonnance de juillet 1976 portant réforme du système éducatif, fait relever l'enseignement du seul secteur public.

Instituant une école fondamentale de 9 ans, obligatoire et à caractère polytechnique, l'Education Nationale considère le préscolaire comme non obligatoire tout en lui reconnaissant un double rôle de préparation à cette école et de palliatif au manque d'éducation familiale (3). La priorité accordée à la scolarisation rurale dès 6 ans conjuguée aux moyens financiers limités a amené l'Etat à déléguer une partie de ses pouvoirs à diverses institutions publiques.

Il est proposé 3 dénominations différentes selon le secteur de prise en charge de l'éducation préscolaire :

- jardins d'enfants,
- écoles maternelles,
- classes enfantines.

Parmi les institutions ayant à charge des structures préscolaires, nous avons principalement :

---

(1) Comme c'était le cas notamment en France : F.D.A.J.E.Z. : "Genèse de la socialisation scolaire de la petite enfance au XIX<sup>e</sup> siècle" in revue *les Dossiers de l'Education*, n° 5, 1984.

(2) L.I.O.S. : Liaisons-information orientation scolaires, M.E.P.S, mars 1974, n° 22.

(3) J.O. 20 août 1976, n° 76-35.



1. Celles qui dépendent de la commune. En nous appuyant sur l'exemple de la ville d'Oran, l'essentiel des structures ont été récupérées. Sur 17 jardins d'enfants existants, 12 existaient déjà dès 1962.

2. Celles qui dépendent des entreprises ou institutions. Les plus importantes relèvent de SONATRACH (hydrocarbures) et de l'Armée et sont réservées aux enfants de leur personnel. La création de jardins d'enfants spécifiques à l'entreprise est un signe de l'aisance financière et du statut occupé dans la hiérarchie du pouvoir économique ou politique, et dont bénéficie l'ensemble du personnel.

3. Celles qui dépendent de l'Education Nationale. L'ouverture de classes du préscolaire dans les écoles primaires date de 1981-1982. Elles sont également, en principe, réservées aux fonctionnaires de l'Education Nationale.

Ainsi présentées comme un "acquis social des travailleurs", les structures de prise en charge de la petite enfance ont essentiellement une fonction sociale. Elles sont conçues d'abord pour aider et soutenir la famille (les adultes) dans les limites de la disponibilité financière des institutions.

Au niveau de l'Education Nationale, cet enseignement est intégré à la sous-direction des enseignements spécialisés.

La spécificité des catégories de population auxquelles s'adressent ces types d'enseignements spécialisés – handicapés, retardés, petite enfance – réside dans le caractère non général ou non partagé par toute la population. La marginalité reconnue par l'autorité de tutelle à ces catégories dénote en même temps de la volonté de prise en charge. C'est ainsi par exemple qu'en 1990-1991 le ministère publie un fascicule fixant le programme officiel et les objectifs de cet enseignement. Il est l'aboutissement d'une série d'initiatives et d'expériences, dont la première a eu lieu en 1981-1982 à Oran où une formation d'un corps d'éducatrices a été menée.

En fait, beaucoup de volontarisme et d'initiative individuelle jalonne l'histoire de la reconnaissance, non reconnue encore, d'une nécessaire prise en charge de la petite enfance. Cette liberté relative d'action dans l'élaboration des programmes, dans la conduite de la classe, va en situation d'absence ou de faiblesse dans la formation d'éducatrices amener à ériger le modèle culturel dominant (entièrement dans le rapport à l'enfant) en réservoir permanent de référence dans la conduite éducative. C'est ce que nous mettrons en valeur dans nos 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> points.

La politique des pouvoirs publics vis-à-vis du préscolaire telle qu'elle ressort au travers de quelques textes et d'une pratique a d'emblée inscrit dans "l'action sociale" toute réalisation en ce sens et non dans la continuité d'une action pédagogique.

Or, comme toute action sociale est liée à la relative aisance financière, elle se trouve corrélativement fragilisée en période de recul et de récession. C'est un des premiers secteurs à subir les fermetures.

## 2. Educatrice : à la recherche d'un statut

Population extrêmement différenciée du point de vue du niveau scolaire – allant de l'ex-femme de salle analphabète à la titulaire du niveau de fin d'enseignement secondaire – c'est la fonction occupée, celle d'éducatrice, qui réalise leur homogénéité en tant que groupe. Elles font, ainsi, face aux mêmes difficultés :

1. celle d'être reconnue institutionnellement et juridiquement comme une professionnelle de la prise en charge de la petite enfance ;
2. celle d'être objet de dévalorisation liée à la place occupée dans la hiérarchie scolaire.

En nous appuyant sur l'exemple précis relatif à une ville donnée (Oran) de personnels d'éducatrices relevant de deux institutions différentes, celle de l'administration communale et celle de l'Education Nationale, les unes communément appelées jardinières d'enfants et les autres éducatrices du préscolaire, nous tenterons de montrer, face aux questions statutaires, comment s'opèrent les dévoiements de cette catégorie socio-professionnelle.

### 2.1. Jardinières d'enfants

Les jardins d'enfants de la commune sont parmi les plus anciennes structures de prise en charge des petits enfants. Près de 30 % de ces jardins ont été soit restaurés soit construits entre 1984 et 1991.

Dans les 17 jardins d'enfants exercent 70 éducatrices relevant de l'autorité administrative communale.

54 % des jardinières ont moins de cinq années d'exercice et 27 % ont entre 10 et 25 ans d'ancienneté.

En répartissant les éducatrices en fonction de leur niveau scolaire et de leur grade (année 1991-1992), nous aurons le tableau suivant :

Niveau scolaire \ Statut	7 <sup>e</sup> année élémentaire	4 <sup>e</sup> année moyenne	1 <sup>re</sup> année secondaire	Terminale	BAC
Institutrices				3	1
Jardinières	12	16	4	3	

Nous constatons le renouvellement progressif du corps des éducatrices allant dans le sens d'un rajeunissement s'accompagnant d'une élévation du niveau scolaire. Ainsi, près de 80 % des institutrices ont moins de 5 ans d'expérience professionnelle. Néanmoins, 40 % des jardinières ont le niveau du primaire ou du moyen. L'étude des conditions d'accès à la fonction d'éducatrice dans les jardins d'enfants de la commune est révélatrice de la fonction sociale globale que joue cette institution. Elle sert de "réserve de placements" à des personnes cooptées par l'administration communale.

Les difficultés d'obtention d'un emploi donnent lieu à toute une pratique de négociation qui aboutit parfois à imposer aux recrues des rapports d'allégeance et où la reconnaissance du service rendu prend des formes extrêmement diversifiées.

Le statut de contractuelle (pour les institutrices) et de temporaire (pour les jardinières) accroît la précarité du poste et renforce par là l'autorité des responsables.

L'absence de poste budgétaire spécifique au profit des demandeurs d'emploi fait que nous retrouvons des dactylos, des agents de bureau, des agents de service figurer dans le listing du personnel d'encadrement dans les jardins d'enfants.

Cette disparité dans les profils donne lieu à une grille de salaire diversifiée pour une prestation de travail égale par ailleurs.

La prépondérance de l'aspect "règlement administratif des cas sociaux" par le truchement de leur recrutement dans ces jardins rejette à la périphérie les questions liées aux modalités concrètes et normalisées d'éducation des petits enfants. Ces derniers ne servent en réalité que de prétexte pour la création d'emplois sous la responsabilité de la commune.

De plus, l'Education Nationale dont la volonté, affirmée à travers les textes d'exercer le monopole du contrôle pédagogique, ne se donne pas les moyens de réaliser cet objectif. Les jardins d'enfants de la commune jouent ainsi le rôle de "garderie" pour une population sans cesse mouvante.

## **2.2. Les éducatrices du préscolaire liées à l'Education Nationale**

A la différence des jardinières d'enfants dépendant de la commune, les éducatrices du préscolaire de l'Education Nationale ont, dans leur majorité, suivi une formation spécifique en 1981-1982.

En nous basant sur les statistiques des années 1990-1991 et 1991-1992 pour la ville d'Oran : sur 31 éducatrices, 23 avaient reçu une formation et ont été directe-

ment versées dans le préscolaire. Ces dernières totalisent entre 8 et 11 ans d'expérience (en moyenne 9 ans). Les 8 restantes viennent de l'enseignement fondamental et ont été affectées dans le préscolaire. Elles sont beaucoup plus anciennes dans l'enseignement puisqu'elles ont entre 9 et 29 ans d'ancienneté (en moyenne plus de 15 ans).

Titulaires dans leur quasi-totalité de diplôme professionnel (BS, C2 ou brevet supérieur de capacité), ce dernier leur permet d'être reversées dans l'enseignement fondamental.

Ainsi nous constatons, durant l'année scolaire 1991-1992, la fermeture de 16 classes préscolaires, dont la totalité des éducatrices avaient suivi une formation spécialisée. Ces dernières se retrouvent affectées dans l'enseignement fondamental, réalisant par là une aspiration nourrie depuis le début. Sur les 15 classes existantes actuellement, 7 sont à la charge des enseignantes du fondamental en surnombre que l'académie a transférées au préscolaire.

L'étude de ce corps professionnel dépendant de l'Education Nationale, sans statut spécifique, a permis de rendre compte du rôle multifonctionnel joué par cette classe du préscolaire.

Elle constitue un réservoir de main-d'œuvre dans lequel il est possible de puiser lorsque l'école vient à manquer d'enseignant. En même temps, elle fonctionne comme espace "d'absorption" des "sureffectifs". Ces rôles lui sont assignés par les autorités de tutelle.

Pour les acteurs mêmes, en l'occurrence les éducatrices, l'enseignement préscolaire leur permet, grâce aux diplômes maison qu'elles passeront (B.S.C., C.C.G.P., brevet moyen...), d'accéder à l'enseignement fondamental en postulant à un poste. Ce dernier est considéré comme plus valorisant du point de vue statutaire.

Pour les chefs d'établissement, l'ouverture d'une classe de préscolaire est le produit d'une négociation, d'une action de bonne volonté dépendant des partenaires intéressés à cette opération.

Elle n'est pas imposée par une organisation pédagogique du système éducatif qui tiendrait compte du passage obligé, de l'homogénéisation des niveaux ou des possibilités offertes à l'épanouissement de l'enfant.

Dans l'organigramme de fonctionnement de l'Education Nationale, la fonction de contrôle dans l'application des programmes reste un des moyens que se donne l'institution pour veiller et aider à la mise en œuvre concrète de ce dernier. Or,

pour le préscolaire, à la différence des autres paliers de l'enseignement qui ont leur corps d'inspecteurs, il n'y a pas de caractère d'obligation à contrôler ces classes. C'est un inspecteur de l'enseignement fondamental qui, en plus de ses charges, accepte de suivre ces classes.

L'absence d'un statut juridique reconnaissant la fonction d'éducatrice spécialisée dans la prise en charge de la petite enfance fragilise ce secteur en empêchant à terme l'émergence d'un véritable corps de professionnels, dont l'expérience et la stabilité permettraient un suivi et une progression dans l'amélioration des prestations préconisées et offertes aux jeunes enfants.

La résistance de l'institution scolaire et de la fonction publique à traduire la réalité de l'existence spécifique de ces classes, en accordant la reconnaissance juridique de corps professionnel exprime l'ambiguïté de la position quant au statut de ces classes et, par là, de sa population : celle des enfants de 4 à 6 ans.

### **3. L'enfant de 4-6 ans victime d'une représentation sociale dévalorisée**

En comparant les capacités d'accueil des enfants, des structures relevant de la commune et de celles de l'Education Nationale, celles des jardins d'enfants occupent le triple (1) des enfants pris en charge par les classes préscolaires.

L'absence ou l'insuffisance dans la formation pour la majorité des éducatrices ayant à charge cette population trouve sa solution au niveau de la pratique pédagogique dans le recours aux réflexes et à l'éducation telle qu'elle a été reçue par ces dernières.

Ainsi, la conception traditionnelle de l'enfant, encore largement dominante dans notre société, est le référentiel principal. En quoi consiste cette image de l'enfant et dans quelle mesure ne détermine-t-elle pas l'importance de la prise en charge institutionnelle des 4-6 ans qui devrait gérer à la fois le nécessaire épanouissement de l'enfant et la nécessité de l'apprentissage d'un certain nombre de normes sociales ?

#### **Conception de l'enfant**

Il n'est pas inutile de rappeler que l'enfant, de la naissance à 2 ans, occupe un statut social privilégié que bon nombre d'enfants issus hors de notre sphère arabo-musulmane envieraient. C'est le surnom de *Malaïka* (ange) qui sert à justi-

---

(1) Pour l'année scolaire 1991-1992, les jardins d'enfants de la commune occupent 1 204 enfants, et les classes préscolaires de l'Education Nationale, 450 enfants.

fier par avance toutes les conduites de cet enfant. C'est une période où tout est centré sur lui, lorsque brusquement s'opère la rupture et le ballottage vers un autre statut. Souvent, c'est une nouvelle naissance qui est à l'origine de cette nouvelle attitude vis-à-vis de cet enfant (à peu près 3 ans) et qui va coïncider avec la circoncision pour le garçon.

On ne comprend plus pourquoi cet enfant bouge sans arrêt, et celui qui reste de pierre est valorisé. A partir d'une enquête menée auprès de mères-enseignantes, un chercheur (1) a mis en exergue le fait que les mères, lorsqu'elles s'adressent à leurs enfants, arborent un véritable masque, "le masque de l'éducation".

D'une situation de surprotection, l'enfant aura à se débrouiller par lui-même, à se ménager une place dans un contexte familial de perte de l'autorité traditionnelle face aux nouvelles réalités sociales.

La conception de l'éducation religieuse contient, par ailleurs, une part de fatalisme. Dès lors, l'éducation est pré-déterminée « celui qui est éduqué l'est par Dieu » (*al mrabi min'and rabbi*) (2).

Ce désinvestissement modulé selon les catégories sociales et le nombre d'enfants va s'opérer au profit d'autres lieux, la rue ou une institution.

S'opère alors une sorte de délégation de pouvoir où c'est à l'institution qu'échoit actuellement, dans le meilleur des cas, cette fonction de socialisation particulièrement pour les couches les plus démunies.

Très peu soutenu par l'adulte dans son évolution intellectuelle, l'enfant n'a pas véritablement d'existence autonome. Il est vrai que les historiens ont reconnu l'indifférence tardive à l'égard des enfants (persistance et tolérance de l'infanticide jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle en Europe) et l'absence de référence aux différents âges.

D'ailleurs, dans les gravures anciennes, l'enfant est toujours habillé comme un adulte. Ce n'est qu'à partir du XV<sup>e</sup> siècle en Europe que la classe scolaire a acquis son aspect actuel de classe d'âge.

Cependant, si aujourd'hui la nécessité de s'appuyer sur les centres d'intérêt de l'enfant et sur sa nécessaire participation à la construction des savoirs dans la

---

(1) M<sup>me</sup> Kateb Allel Khadidja : *Pour une contribution au développement préscolaire en Algérie*, thèse de 3<sup>e</sup> cycle, Lille III, 1987.

(2) Nafissa Zerdoumi : *Enfants d'hier, l'éducation de l'enfant en milieu traditionnel algérien*, Maspéro, 1970, p. 194.

classe s'est imposée, il aura fallu attendre des siècles et des progrès gigantesques du point de vue des connaissances des conditions de vie pour y arriver.

Or, force est de reconnaître que malgré les déchirements dûs aux multiples références, les parents continuent de puiser dans leurs propres expériences. Le recours fréquent à la puissance divine en guise d'explication à des phénomènes naturels ou autres contribue à bloquer chez l'enfant toute tentative de compréhension logique du monde qui l'entoure et peut stériliser sa curiosité, la laissant sans objet (1).

Si nous avons abordé brièvement la question des représentations, c'est pour dire que ce sont ces images-là qui vont être légitimement mises en œuvre comme point de référence dans la pratique pédagogique de la jardinière d'enfants. Car celle-ci, dans la classe, s'appuiera sur ce qu'elle aura retenu de sa formation (quand elle en a eu) et de son expérience personnelle.

### **Conclusion**

N'ayant pas encore d'autonomie et n'existant pas en tant que personne à part entière, l'enfant bénéficie de très peu de support institutionnel de prise en charge. Si la gestion domestique est encore dominante, c'est qu'elle est aussi liée au faible pourcentage des femmes travailleuses dans notre société.

Cependant, il faudra faire en sorte que l'enfant reprenne sa place dans les préoccupations présidant à l'ouverture des structures du préscolaire.

---

(1) M<sup>me</sup> Kateb, *op. cit.*





## **Le Projet ATFALE : une expérience d'innovation dans l'éducation préscolaire au Maroc**

Khalid El Andaloussi \*, Maroc

– Dans cette communication je vais me limiter à un apport d'informations succinct sur le Projet de Recherche-Action que nous avons initié depuis 1984 et qui a démarré officiellement en 1986. Ce projet avait pour appellation lors de la phase expérimentale : Projet Pilote de Formation et d'Action pour la Petite Enfance. Depuis 1990 il se nomme **A.T.F.A.L.E.** ce qui signifie **Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour l'Enfance** (1) et est animé par une équipe du même nom au sein de la Faculté des Sciences de l'Education.

Les limites qu'impose cette intervention ne me permettent pas de développer d'une façon complète toute l'importance de la question de l'éducation préscolaire, des problèmes essentiels que posent l'absence d'une définition claire et réaliste du rôle de l'éducation préscolaire, de sa portée culturelle et culturelle, de son encadrement institutionnel, de son organisation pédagogique et matérielle et de la recherche pédagogiques et scientifique dans ce domaine... (2). D'autres collègues

---

\* Faculté des Sciences de l'Education, Rabat, Directeur de l'équipe ATFALE.

(1) Pour plus d'informations, consulter nos publications :

- les rapports d'activités annuels de 1986 à 1992,
- Les *Guides d'activités préscolaires* (8 fascicules),
- Les publications dans la presse nationale..

(2) La question du préscolaire au Maroc, le développement du processus de l'introduction de l'innovation pédagogique dans le système éducatif préscolaire, particulièrement dans les *Kouttab*

aborderont plusieurs de ces aspects tout au long de ces trois jours du colloque.

Habituellement, le chercheur universitaire s'attelle à un sujet de recherche afin de construire une oeuvre savante, parfois sophistiquée. Il la propose ensuite aux décideurs et au public concerné comme grille d'analyse et de compréhension d'une problématique donnée.

Nous avons agi autrement. A partir des faits observables sur le terrain relatifs à l'éducation préscolaire, nous avons cerné la problématique que nous souhaitons contribuer à transformer. Nous avons ensuite déclenché un processus susceptible d'intégrer et d'impliquer toutes les parties concernées par le préscolaire, en vue d'élaborer avec eux des solutions aptes à permettre un développement harmonieux de l'enfant. L'organisation de ce premier colloque maghrébin sur le préscolaire et la forme que nous lui avons donné est une des manifestations qui vise à renforcer le processus sus-cité.

Je vais me contenter d'aborder dans cette intervention, le constat qui nous a amené à nous pencher d'une façon approfondie sur la problématique du préscolaire afin de contribuer un tant soit peu, avec toutes les parties concernées, dans le développement de ce secteur.

J'évoquerai, succinctement, ensuite l'objectif principal qui mobilise tous les acteurs engagés dans cette Recherche-Action, les principes pédagogiques qui charpentent nos travaux et l'approche méthodologique qui anime notre démarche. J'évoquerai en guise de conclusion les perspectives qui nous paraissent une voie possible pour apporter des solutions adaptées et durables pour l'éducation préscolaire au Maroc.

## LE CONSTAT

La situation de l'éducation préscolaire nous a paru, au milieu des années quatre vingt fort complexe. Cette situation est due à plusieurs facteurs, d'ordre historique, politique, socio-économique et culturel, qui ont généré plusieurs types de référents institutionnels. Parmi les observations qui nous ont paru les plus importantes, nous pouvons citer : 1) la diversité des ministères de tutelle, 2) l'absence quasi totale de formation des éducateurs, 3) la difficulté d'élaborer un programme pour les enfants en âge préscolaire, 4) la pression des parents sur-

---

coraniques, les fondements théoriques de la Recherche-Action, font objet d'un travail de théorisation en cours.

Voir aussi : *Du Kouttab coranique au Kouttab préscolaire*, Khadija Bouzoubaâ, texte photocopié, ATFALE, 1992.

tout des milieux défavorisés pour l'apprentissage scolaire précoce de leurs enfants, 5) le manque de productions scientifiques spécialisées concernant l'enfant marocain en âge préscolaire.

1. **La diversité des Ministères de tutelle** a favorisé une situation problématique qui rend difficile un encadrement structurel et une organisation pédagogique susceptible d'élaborer une conception et une définition du rôle de l'institution préscolaire dans notre pays. Ce qui étonne dans cette diversité c'est la variété des appellations qui désignent dans des termes différents (Jardins d'enfants, M'sid, Kouttab coraniques, Garderies, Etablissements de premiers enseignements) des établissements fort semblables. Dans la réalité, la manière avec laquelle l'institution préscolaire va agencer un certain nombre d'éléments (l'espace, les programmes, le comportement éducatif des éducateurs) et le milieu social où elle se trouve détermineront plus le référent éducatif que l'autorisation administrative à laquelle elle est – parfois – soumise.

Notre propos n'est pas de recommander un système unique, uniforme et uniformisant mais un cadre dans lequel peuvent s'épanouir toutes les initiatives à condition qu'elles se centrent sur l'intérêt de l'enfant à cet âge et sur ses propres aptitudes.

2. **L'absence de formation des éducateurs** est l'autre point d'achoppement qui nous a paru alarmant.

La majeure partie des éducateurs qui travaillent dans ce secteur ne sont pas formés. Ils sont recrutés sur un niveau scolaire moyen et ils n'ont souvent aucune réelle connaissance du développement de l'enfant et de ses spécificités. Cette méconnaissance les empêche de développer des attitudes éducatives susceptibles d'assurer une éducation harmonieuse de l'enfant. Leur modèle éducatif reste la plupart du temps celui qu'ils ont intégré dans leur enfance sur les bancs de l'école primaire: un enseignement centré exclusivement sur le maître, empêchant tout déplacement de l'enfant et réduisant toute l'action éducatrice à sa plus simple expression (de la répétition à la mémorisation).

3. **Les programmes** qui visent à encadrer et à orienter le travail pédagogique dans le secteur préscolaire, malgré toutes les recommandations et les réserves d'usage qu'apportent les coordinateurs de ces programmes, sont une copie simplifiée – souvent simpliste – du curriculum de la première année de l'école primaire.

La perception que les propriétaires fondateurs des institutions préscolaires se font de ces programmes est matérialisée par l'équipement et par les moyens éducatifs qu'ils mettent dans leurs établissements. D'une façon générale, les besoins des enfants en matière de mouvement, de déplacement, de communication, d'exploration, ne sont que très rarement respectés. Les éducateurs chargés de s'occuper des enfants dans ces établissements se retrouvent d'emblée dans le sillage de cette perception. Les uns contribuent à la renforcer en s'appuyant sur les quelques succès scolaires sporadiques des enfants. Les autres, conscients de l'inefficacité de leur action éducative et de ses limites pour un développement harmonieux de l'enfant traînent un sentiment de culpabilité et d'impuissance. Rares sont ceux qui introduisent des changements qu'ils pensent plus adaptés à la nature des enfants dont ils ont la charge.

4. **Les parents** sont aussi, du moins en partie, à l'origine du renforcement de l'apprentissage précoce. L'idée de préparer l'enfant à l'école primaire en lui apprenant les programmes le plus tôt possible règne en maître. La demande pressante des parents aux éducateurs d'apprendre à lire et à écrire à leurs enfants dès trois ans, contribue à faire de ces institutions préscolaires – particulièrement dans les milieux défavorisés – un lieu exclusivement scolaire. Le jeu des enfants est souvent désigné par les parents comme une perte de temps et la qualité de l'établissement est jugée par la quantité d'éléments de connaissance que les enfants rapportent à leur maison.

5. **Les travaux scientifiques** dans ce domaine, exceptés, quelques essais épars, sont pratiquement inexistantes. Les rares travaux que les chercheurs ont consacrés à l'éducation préscolaire au Maroc restent très théoriques et inaccessibles aux éducateurs. Dans le domaine de la production pédagogique, nous trouvons essentiellement quelques tentatives – dans le marché libre ou édité par le Ministère de l'Education Nationale – qui restent imprégnées du cadre scolaire et qui ne partent pas toujours d'une connaissance approfondie de l'enfant à cette âge-là, de sa nature, de ses besoins et de ses aptitudes.

Ces éléments que nous venons d'avancer ne sont, bien entendu, pas exhaustifs. Cependant ils délimitent les contours du problème tel qu'il est énoncé par les différents acteurs de l'éducation préscolaire.

Dans notre démarche, nous les considérons, pour les commodités d'analyses, comme une base de départ. A partir de cette base nous identifions la majeure partie des actions que nous menons sur le terrain.

## LES OBJECTIFS ET LES PRINCIPES EDUCATIFS

Pour pouvoir aborder efficacement et d'une façon optimale la problématique du préscolaire, nous nous sommes posés la question suivante : comment introduire l'innovation pédagogique en expérimentant les données scientifiques relatives à l'enfant en âge préscolaire en partant de son vécu et de sa réalité socio-économique, culturelle et culturelle?

La question ainsi posée, nous a permis, après tout le travail d'implication des différentes parties concernées par le préscolaire (parents, éducateurs, responsables administratifs et chercheurs...), de nous installer tous dans un processus de coopération et de collaboration mutuelle.

Les questions relatives à l'éducation préscolaire, au développement de l'enfant, aux méthodes pédagogiques ne sont plus posées en termes savants mais comme éléments de la problématique que toutes les parties concernées s'engagent à analyser et à résoudre. L'effort collectif s'est engagé dans l'identification des objectifs les plus pertinents et la mise en œuvre des moyens pour les atteindre.

Parmi ces objectifs nous pouvons citer à titre d'exemples : connaître l'enfant, partir de ses potentialités pour mieux les développer, élaborer une approche pédagogique propre à cette étape de la vie, aménager l'espace de l'institution pour mieux accueillir l'enfant, confectionner les outils pédagogiques nécessaires avec des moyens peu coûteux, introduire des pratiques éducatives visant à un meilleur développement physique, affectif et cognitif de l'enfant en harmonie avec son identité culturelle.

## L'APPROCHE METHODOLOGIQUE

Conscients des limites de toute recherche académique dans l'avancement des solutions des problèmes nous avons opté pour une approche qui permet d'articuler la théorie et la pratique, la Recherche et l'Action (1).

Dans cette approche l'action du chercheur consiste à œuvrer, avec les autres membres concernés, dans l'avancement de la problématique en vue d'une transformation à laquelle tout le monde contribue.

---

(1) Pour plus d'information sur notre démarche, voir le texte photocopié de la conférence tenue à la Faculté des Sciences de l'Education sous le titre: La Recherche-Action, une problématique ou un nouveau paradigme? Mai 1984, El Andaloussi Khalid.

Pour nous, au début de cette Recherche-Action, il était impératif d'impliquer les acteurs concernés par l'éducation du préscolaire en commençant par les instances de tutelle et en élargissant le champ, chemin faisant.

Ainsi, nous avons mis en place une structure qui permet de développer le processus de partenariat et d'impliquer les responsables administratifs, les encadreurs, les éducateurs, les parents et les chercheurs.

Le but de ce dispositif est d'amener les différents membres de cette structure à s'approprier les mécanismes de la Recherche-Action et d'oeuvrer à la mise en pratique des solutions qui paraissent, à tous, susceptibles de constituer un plan d'action. Ce dernier à son tour passe au crible de l'analyse et de propositions nouvelles tout au long de la durée de cette Recherche-Action. (1)

Dans ce cadre, l'innovation n'est pas une conception étrangère au public concerné ou une oeuvre extérieure à la dynamique sociale qu'elle vise à transformer. L'innovation est affaire de tous ceux qui s'y impliquent en réfléchissant et en agissant sur la problématique qui les réunit. Elle représente à la fois l'objectif et le support pour articuler la théorie et la pratique, les techniques et les méthodes.

La Recherche-Action constitue donc pour notre équipe une stratégie qui permet de créer une dynamique novatrice aux niveaux professionnels (la formation) et sociaux (développement communautaire).

## **LE DEROULEMENT DE LA RECHERCHE-ACTION A.T.F.A.L.E.**

Pour décrire le déroulement des différentes étapes qui caractérisent notre projet d'introduction de l'innovation dans l'éducation préscolaire, nous proposons un bref exposé en trois temps (2).

### **La première phase, de 1986 à 1989**

La première période a fait l'objet d'un contrat liant Le Ministère de la Jeunesse et des Sports, la Faculté des Sciences de l'Éducation et la Fondation Bernard Van Leer. Ce contrat avait pour but d'expérimenter l'introduction de

---

(1) Voir le schéma du dispositif du projet ATFALE en annexe.

(2) Là aussi nous ne pouvons rentrer dans les méandres de tous le processus que nous avons développé. nous nous limitons au caractère événementiel succinct en laissant au lecteur intéressé le soin de recourir à nos rapports annuels et publications pour plus de détails.

l'innovation pédagogique dans les jardins d'enfants de ce Ministère. L'équipe que nous avons engagée dans la mise en oeuvre de ce projet regroupait des enseignants chercheurs de la Faculté des Sciences de l'Education, des praticiens de différentes spécialités ayant un intérêt pédagogique et scientifique concernant les enfants en âge préscolaire. Notre équipe avait pour appellation : Projet Pilote de Formation des Travailleurs pour la Petite Enfance. Le Ministère avait désigné une équipe administrative pour nous épauler dans notre travail.

Lors de cette phase, nous avons expérimenté et réalisé plusieurs éléments qui nous ont permis de consolider notre conception, notre organisation et nos méthodes d'action auprès du public concerné par l'éducation préscolaire au Maroc. Nous avons eu l'occasion de citer une grande partie de ces éléments dans nos rapports d'activités annuels. Nous nous limitons dans cette intervention aux plus importants particulièrement ceux relatifs aux éducateurs. Ces éléments sont :

– **Un système de formation** adapté au profil des éducatrices qui travaillent pour le Ministère. Ce système s'est construit à partir des besoins réels de l'enfant et des visées de l'éducatrice en articulant la théorie et la pratique (1). Les éducatrices impliquées dans le processus de la formation (2) ont contribué d'une façon active dans l'élaboration des contenus de leur formation, dans sa mise en oeuvre pratique et dans l'évaluation de ses différentes étapes. L'approche élaborée dans cette formation a conduit à une dynamique qui rend difficile l'installation d'une part d'un discours abstrait refusant d'aborder les difficultés du terrain et d'autre part, le geste routinier qui consiste à faire du gardiennage des enfants sans se soucier de leur éducation. La formation vise avant tout un développement, chez les éducateurs, d'attitudes observatrices, participatives et évaluatives de leur action éducative.

– **Un dispositif d'échange** entre éducateurs, pendant la formation, pour développer à la fois leurs connaissances et les outils pédagogiques (jeux et jouets éducatifs) nécessaires. La confection de ces connaissances et de ces outils se tissait autour de réalités des données de leurs lieux de travail.

– **Un dispositif de diffusion** qui permet, aux éducatrices impliquées dans la réalisation du projet, de développer les aptitudes nécessaires pour diffuser leurs

---

(1) Voir à ce propos les interventions dans ce colloque de :

- Faiq Mohammed : Stratégie de Formation de l'Equipe ATFALE: une alternative. Table Ronde sur la Formation
- Brigitte El Andaloussi, Le jeu éducatif : un exemple de stratégie d'innovation dans l'institution préscolaire. Table Ronde sur jeux et jouets.

acquisitions auprès de leurs collègues dans leur région. Conscient des contraintes d'introduction de tout changement et de contourner les résistances habituelles qu'elles suscitent, nous avons travaillé aussi avec les éducatrices sur les possibilités de contourner les difficultés et les moyens de mise en pratique des idées novatrices élaborées pendant la formation.

– Un dispositif d'évaluation où les éducatrices doivent élaborer des attitudes qui leur permettent de mesurer le chemin parcouru dans la réalisation de leurs objectifs. Habitues à se soumettre au jugement d'autrui, ce dispositif leur permettait de se sentir plus responsabilisées dans leur travail.

– La conscience de plus en plus grandissante chez les éducatrices de la nécessaire implication des parents dans la coéducation de leurs enfants. Après une longue résistance, la plupart des éducatrices ont convenu que leur travail ne peut aboutir que si le fossé entre les valeurs éducatives de la famille et de l'institution est réduit.

### **La phase intermédiaire, 1990**

Notre équipe, riche de l'expérience dans laquelle elle s'est impliquée pendant les trois années précédentes, s'est attelée à l'élaboration d'une synthèse des travaux à différents niveaux pédagogiques et scientifiques.

Au niveau pédagogique, nous avons eu le souci de munir les éducatrices d'outils éducatifs qui émanent de l'expérience vécue. Nous avons utilisé cette période dans l'élaboration de documents pédagogiques susceptibles de répondre aux besoins immédiats des éducatrices en matière d'animation pédagogique. Ces guides se veulent une plate-forme de travail, d'élaboration et de recherche pour les éducatrices auxquels ils s'adressent. Ils reflètent l'état d'avancement de nos travaux sous un angle pédagogique (1).

Nous avons aussi mené une analyse au niveau organisationnel qui nous a permis de repenser les modalités de travail afin de mieux gérer les relations interindividuelles et intergroupales.

---

(1) Les fascicules du guide d'activités pour le préscolaire disponibles sont :

- Une méthodologie pour le préscolaire.
- Organisation pédagogique et spatiale de l'institution préscolaire.
- La participation des parents à la vie de l'institution préscolaire.
- L'enfant et la santé dans l'institution préscolaire.
- Le langage dans le préscolaire.
- Le geste graphique.
- L'activité mathématique.
- Le jeu de l'institution préscolaire.



Parallèlement, l'analyse institutionnelle que nous a permis l'expérience avec le Ministère de la Jeunesse et des Sports et ses différentes composantes, nous a conduit à réviser les modes de coopération entre la Faculté et les institutions qui s'occupent de l'éducation préscolaire au Maroc.

Les différentes analyses accompagnée d'une meilleure connaissance du terrain et des embûches que connaît le secteur préscolaire dans notre pays ont consolidé et approfondi notre volonté de contribuer à avancer dans la résolution des problèmes dans ce secteur. Nous avons exploré les possibilités de collaboration avec diverses institutions nationales. C'est avec la Direction de l'Enseignement Fondamental relevant du Ministère de l'Education Nationale que nous avons élaboré un projet d'introduction d'innovation dans les établissements préscolaires qui relèvent de ce Ministère.

### **La phase actuelle (1991– 1994)**

Actuellement, nous travaillons donc sur un projet d'introduction de l'innovation dans les Kouttab avec la Direction de l'Enseignement Fondamental relevant du Ministère de l'Education Nationale..

Le contrat de coopération, liant la Direction de l'Enseignement Fondamental, la Faculté des Sciences de l'Education et la Fondation Bernard Van Leer, vise la construction d'une synthèse qui intègre à la fois l'expérience de sensibilisation des éducateurs menée– depuis 1975– par cette Direction et le paradigme de Recherche-Action élaboré par l'équipe ATFALE.

Cette Recherche-Action s'est déroulée, jusqu'à présent, dans trois régions géographiques différentes: Rabat, Salé et Témara. Elle couvrira sept délégations à la fin de l'année 1994.

Dans chacune de ces délégations, nous avons, en collaboration avec une équipe centrale (nommée G.K.P.S. ce qui signifie Groupe Koranic Preschools) relevant de la Direction de l'Enseignement Fondamental, mis en place le dispositif qui permet, aux parties concernées, de cerner la problématique du préscolaire et d'identifier les axes de travail qui vont être, durant une année, l'objet de Recherche et d'Action.

Ce dispositif, basé sur l'alternance des moments de formation, des moments d'exercices sur les lieux de travail et des rencontres hebdomadaires de toutes les parties impliquées, permet à chacun d'introduire des idées nouvelles et d'échanger, avec les autres membres, les observations recueillies.

Le but de cette démarche est d'amener chacun des participants à se poser les

questions fondamentales sur la nature des enfants, sur leurs pratiques éducatives, sur les moyens qu'ils mettent en oeuvre pour l'action pédagogique, sur le rôle des parents, sur les rapports organisationnels et institutionnels qui régissent le secteur préscolaire...

L'équipe ATFALE et l'équipe centrale du Ministère visent aussi, par cette démarche, l'installation d'une certaine tradition de travail au sein de ces délégations. Le travail, des deux équipes, consiste à mener des actions soutenues particulièrement auprès des éducateurs et des conseillers durant une année. Ces derniers doivent ensemble, l'année suivante, prendre en charge l'essaimage des acquis cumulés, auprès des autres éducateurs de leurs délégations. Ils s'engagent aussi à collaborer avec leurs collègues des autres délégations dans un réseau qui permet de répandre les expériences positives et d'apporter l'aide nécessaire pour l'ensemble des éducateurs du préscolaire.

La tradition que nous essayons d'installer repose, plus particulièrement, sur les actions telles que :

- *former l'équipe locale* de telle sorte qu'elle soit apte à organiser et à encadrer les établissements préscolaires qui se trouvent dans son secteur. Cette équipe locale devrait aussi, à partir des objectifs élaborés ensemble durant l'année de l'expérience, animer des séances d'échanges et de formation auprès de tous les éducateurs qui relèvent de sa délégation,

- *installer des structures d'échanges et de coopérations* entre les éducateurs. Le but étant de créer une dynamique dans laquelle chacun des éducateurs rapporte les expériences menées dans son établissement et les soumet à un débat avec les autres collègues. Ces séances d'échanges et de formation, devraient permettre aux participants d'aiguiser leur conception de leur travail, de l'enfant, des activités éducatives,

- *centrer l'action pédagogique sur l'intérêt de l'enfant* car la pratique actuelle en est souvent éloignée. Les problèmes aussi bien quantitatifs que qualitatifs que connaissent les établissements préscolaires rendent difficiles un travail effectif à partir de l'enfant,

- *confectionner les moyens éducatifs et pédagogiques* émanant de l'environnement socioculturel de l'enfant. Le milieu dans lequel vit l'enfant est souvent riche d'enseignements et de stimulants. Le travail que notre équipe cherche à promouvoir est de sensibiliser les conseillers et les éducateurs à cette richesse et de confectionner les outils éducatifs nécessaires et peu coûteux à partir de cet environnement.

## LES PERSPECTIVES

Le processus de Recherche-Action et les dispositifs que nous venons de décrire sommairement, bien qu'ils sont actuellement opérationnels et dans une certaine mesure efficaces, restent modestes. Devant la complexité des problèmes qui affectent le secteur préscolaire au Maroc, les efforts, que le Ministère de l'Education Nationale et en son sein la Direction de l'Enseignement Fondamental et la Faculté des Sciences de l'Education, représentent un pas fort positif mais non suffisant.

Nous pensons que l'éducation préscolaire est l'une des composantes des plus importantes dans la construction de la personnalité des futurs citoyens marocains. Elle ne peut être négligée et délaissée à un sort incertain, sans planification pertinente et sans structures réelles et durables.

L'importance numérique que représente cette tranche de la population marocaine (quatre millions), doit amener nos décideurs à se pencher sérieusement sur le développement de ce secteur et à le doter des moyens humains et matériels nécessaires.

Actuellement, nous estimons qu'il est urgent :

– *de rassembler toutes les volontés politiques, scientifiques et techniques pour contribuer au développement du secteur préscolaire* et par là même au développement harmonieux de l'enfant afin de le préparer à s'approprier les moyens de sa vie future ;

– *d'élaborer une conception de l'éducation préscolaire* qui émane, à la fois, de nos spécificité culturelles et des besoins réels de l'enfant ;

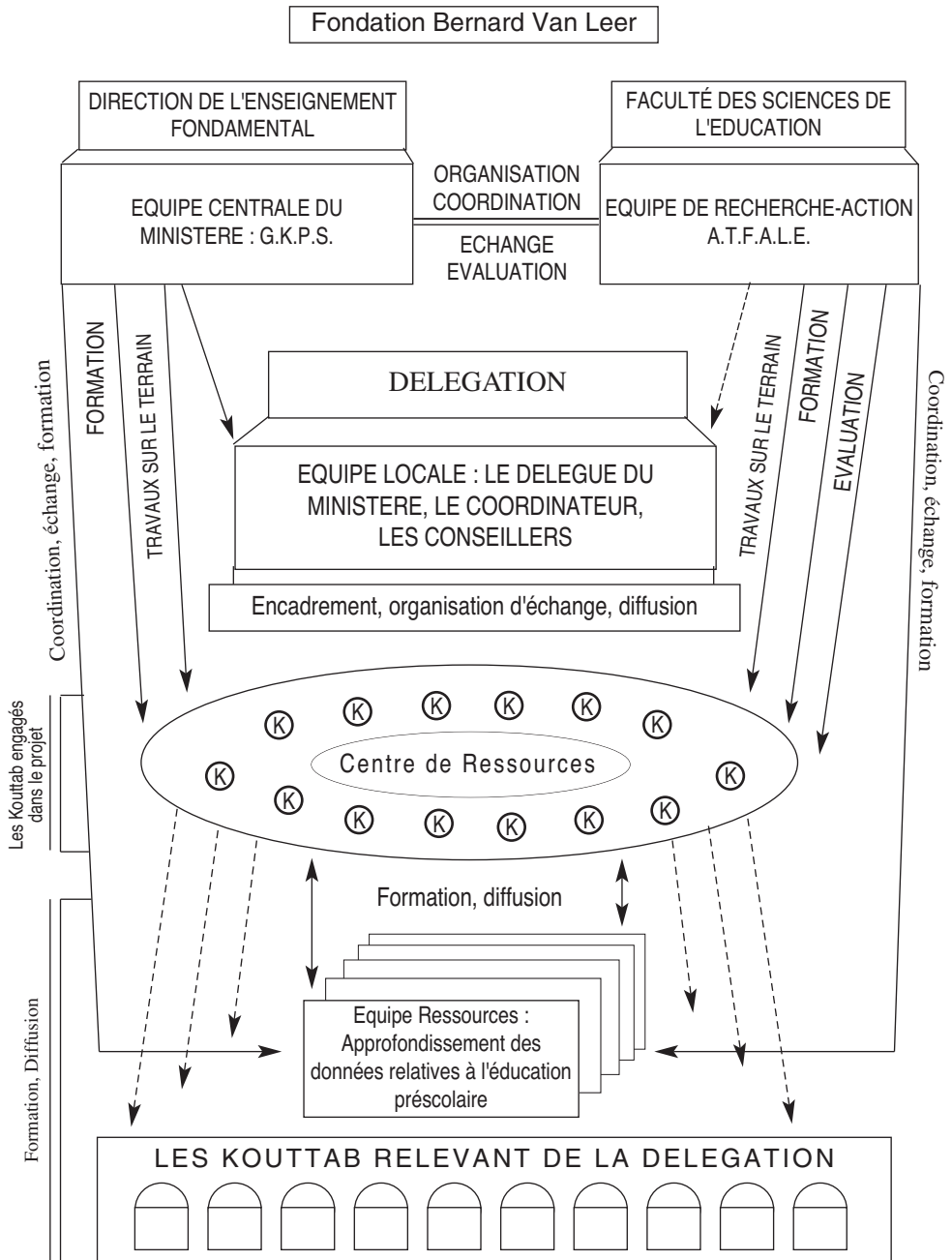
– *de développer les structures et les institutions pour la formation* de tous les travailleurs dans le domaine de l'éducation préscolaire, plus particulièrement les éducateurs ;

– *de promouvoir la confection* des outils pédagogiques qui répondent aux besoins éducatifs des enfants en âge préscolaire ;

– *de sensibiliser les parents* sur leur rôle et l'importance de leur participation à l'éducation de leurs enfants ;

– *de promouvoir au niveau national, à travers les médias, des informations sur l'enfant de zéro à six ans*, sa spécificité, ses aptitudes, ses compétences et l'importance de cette période sur son développement futur.

## DISPOSITIF DE LA RECHERCHE – ACTION “ATFALE”



## Deuxième séance

# Précolaire - Enfant - Milieu

*Président* : DERRIJ Mohammed\*

*Rapporteur* : Mohammed GUEDIRA\*, Maroc

Les quatre communications ci-dessus, qui ont été rédigées à l'intention du colloque, traitent de trois points essentiels :

1. Le rôle de l'éducation préscolaire dans la formation de la personnalité de l'enfant.
2. La relation entre éducation et psychologie.
3. La coopération et l'échange entre les jardins d'enfants.

Le président ouvre la discussion en rapportant ces communications à une série de questions résultant des premiers débats du colloque. Plus précisément, les questions posées étaient les suivantes : Dans quelle mesure peut-on avancer que l'éducation préscolaire joue un rôle déterminant dans la formation de la personnalité de l'enfant ? Y a-t-il une différence entre "stade de développement préscolaire" et "stade de développement scolaire" d'un point de vue psycho-logique ? Si oui, comment s'opère la transition entre ces deux stades ? Peut-on faire une distinction entre la psychologie de l'enfant et l'éducation préscolaire de l'enfant ?

Si l'on part du postulat selon lequel il doit y avoir une coopération et un échange entre les jardins d'enfants, quelle forme doit prendre cet échange ? Et

---

\* Faculté des Sciences de l'Education, Rabat.

entre quelles catégories de jardins d'enfants ? Les observations et les interrogations formulées par les participants au colloque en réponse à ces questions sont reproduites ci-après, après avoir été mises en forme.

## **Intervenant A**

La première communication est restée au niveau des généralités liant souvent le développement de la personnalité à des facteurs relevant de l'éducation préscolaire, impliquant par là un déterminisme (non fondé) de l'institution préscolaire dans sa forme actuelle, sur le comportement ultérieur de l'enfant. La question qui se pose est la suivante : Comment peut-on expliquer le comportement normal de certains adultes qui n'avaient jamais fréquenté un jardin d'enfants ? Peut-on dire que leur personnalité est faible ou qu'elle est affectée d'une anomalie pour la simple raison qu'ils n'avaient jamais été dans un établissement préscolaire ?

Une deuxième question touche le concept du préscolaire au Maroc : vers quel âge commence le stade préscolaire ?

## **Intervenant B**

Trois thèmes principaux se dégagent des communications déjà présentées. Le plus essentiel est probablement celui qui traite de l'influence du "stade" préscolaire sur la personnalité de l'enfant. Dans ce thème, trois objectifs ont été avancés en faveur du préscolaire :

- a.* Réalisation du développement corporel et psychologique de l'enfant.
- b.* Préparation des conditions adéquates à l'épanouissement de l'enfant.
- c.* Apporter de l'aide à la famille pour faciliter l'éducation de l'enfant.

Ceci étant, à aucun moment l'auteur n'a fait allusion au "comment et de quelle façon se déroulent ces trois objectifs ?" et "quelles sont les conditions nécessaires à leur réalisation ?". Les mêmes questions peuvent se poser concernant les quatre portées citées par l'auteur de cette communication, à savoir comment un jardin d'enfants peut :

- aider à l'intégration sociale ;
- développer les connaissances ;
- développer la sensation de la sécurité et l'indépendance vis-à-vis d'autrui ;
- développer l'esprit de créativité.

## Intervenant C

« Je suis du même avis que les collègues qui m’ont précédé. Je veux tout simplement ajouter quelques remarques sur les capacités d’apprentissage et de maîtrise des habilités. Ma question est la suivante : dans quelle langue doit-on communiquer avec l’enfant ? Est-il préférable de parler une seule langue ou plus ? »

Une autre question touche le personnel enseignant et dirigeant de l’école : est-ce que ces “cadres” possèdent le niveau et les capacités nécessaires pour mener à bien leurs tâches surtout si l’on sait que le niveau de la majorité du personnel recruté par les directrices/teurs des jardins d’enfants ne dépasse que très rarement le baccalauréat ?

## Intervenant D

Lorsqu’on parle d’échange et de coopération entre jardins d’enfants, deux éléments “se précipitent dans mon cerveau” :

1. L’échange suppose l’intérêt réciproque ; sinon les termes de l’échange favoriseront certains jardins d’enfants par rapport à d’autres.
2. L’échange dans le domaine éducatif suppose implicitement le but non lucratif.

Ces deux éléments nous renvoient à deux autres, à savoir :

– premièrement, l’intérêt réciproque suppose d’accepter l’échange avec un jardin d’enfants d’un niveau supérieur ou égal et situé dans un quartier similaire.

– deuxièmement, le but non lucratif n’existe pas dans les jardins d’enfants privés. Toutes les institutions privées cherchent à préserver ou à se forger une image de marque, ce qui escamote l’idée d’échange entre jardins d’enfants de niveaux différents.

Les questions qui restent sans réponses sont les suivantes :

– Comment un jardin d’enfants voudra et songera à échanger avec un autre situé dans un quartier très modeste et caractérisé surtout par un niveau inférieur sur tous les plans ?

– Comment peut-on échanger entre les jardins d’enfants de différents niveaux alors que chacun essaie de préserver son image de marque comme les grandes maisons de couture ou de parfum qui veulent protéger leur “griffe” ?

## **Intervenant E**

Je suis directrice d'une école maternelle privée, et je prends la parole pour apporter quelques corrections sur ce qui a été avancé par certains collègues.

D'abord, il est tout à fait normal que les propriétaires des jardins d'enfants se comportent comme des chefs d'entreprises privées puisqu'ils sont soumis aux impôts au même titre que les différentes sociétés : ils paient l'I.G.R., la patente, la taxe d'édilité, etc. Je ne vois pas pourquoi ils se comporteraient différemment ! Deuxièmement, tous les jardins d'enfants ont des charges et des frais en plus des impôts, comment peuvent-ils fonctionner s'ils ne se comportent pas en vraie entreprise ? En troisième lieu, malgré les deux éléments sus-indiqués, les jardins d'enfants gardent leur fonction principale, à savoir, éduquer et former dans les conditions les plus saines.

A la fin de la séance, deux intervenants ont repris la parole pour répondre à certaines interrogations et apporter des "explications supplémentaires". Mais les contraintes du temps ont poussé le président de la séance à n'accorder que deux minutes seulement pour chacun, chose qui était insuffisante pour répondre aux questions posées.



# Rôle de l'éducation préscolaire dans la formation de la personnalité

El Ghali AHARCHAOU, Maroc

## *Résumé*

La nécessité de la protection de la petite enfance, de son éducation et de son instruction est l'une des priorités essentielles que les sociétés développées mettent en avant dans leurs plans de développement ; avec ce type d'investissement – résultat d'une prise de conscience – ces sociétés font certes l'économie de différents maux sociaux tels que l'analphabétisme, la maladie et la délinquance.

Le problème, chez nous, c'est que bon nombre de responsables rangent l'éducation préscolaire dans l'ordre du superflu et de la perte de temps. Les véritables priorités, d'après eux, ce sont les étapes ultérieures, à savoir l'enseignement primaire à ses différents niveaux et sa généralisation, non le “gaspillage” financier et humain dans le préscolaire et la lutte contre l'analphabétisme.

Les justifications de cet ordre, en vérité, cachent une ignorance inquiétante et grave : nous ne réalisons pas encore l'importance vitale de l'éducation préscolaire et son rôle efficient quant à une formation saine de l'enfant ; celle-ci le prépare réellement à aborder les institutions scolaires, sociales et professionnelles, muni d'une éducation originale et prometteuse.

Qu'entend-on par éducation préscolaire ? Quels sont ses buts et quelle est son importance ? Quels sont ses fondements, ses dimensions, ses cadres de référence

essentiels ? Afin d'inscrire des réponses aux axes de ces questions, nous avons subdivisé le contenu de cette communication en quatre axes principaux :

1. le concept de l'éducation préscolaire,
2. l'importance de l'éducation préscolaire et ses buts,
3. le rôle de l'éducation préscolaire dans la formation de la personnalité de l'enfant,
4. l'éducation, préscolaire et ses cadres de références essentiels.

# **L'âge préscolaire : une étape décisive dans la formation de la personnalité**

Meryama BOUACHRINE\*, Maroc

## **Introduction**

Cet exposé portera sur la période qui correspond à une scolarisation en école (maternelle), c'est-à-dire pour des enfants de 2 à 5-6 ans environ ; ce que nous nommerons l'âge "préscolaire".

Nous soulignerons successivement :

1. l'impact de la satisfaction des besoins de l'enfant sur le développement harmonieux de sa personnalité ;
2. le renforcement des habiletés (motrices, intellectuelles) par les acquisitions "scolaires" et le support du jeu comme moyen de l'action éducative ;
3. la nécessité du lien, d'une interaction famille/école pour l'épanouissement des aptitudes tant affectives qu'intellectuelles de l'enfant.

## **La satisfaction des besoins**

Satisfaire les besoins relatifs à son bien-être, c'est-à-dire respecter les mécanismes qui maintiennent l'organisme et l'individu-enfant en équilibre dans son

---

\* Psychologue clinicienne, Casablanca

milieu, c'est respecter son sommeil, son besoin de dormir, de se reposer ; respecter son besoin de se nourrir, tout comme celui d'éliminer, d'uriner, de déféquer, c'est permettre à l'enfant de se sentir à l'aise.

Il faut aussi satisfaire des besoins relatifs à l'affirmation de sa personnalité ; satisfaire une dynamique pour conquérir son milieu, développer ses pouvoirs, s'affirmer en transformant le réel.

L'enfant à cet âge "préscolaire" (de 2 à 6 ans) cherche à être reconnu comme une personne, à compléter son concept de soi, à entretenir des relations avec ses pairs, à se socialiser. Il bouge, il agit, il développe une série d'apprentissages psycho-moteurs, il cherche à communiquer par le corps, par le langage, il apprend aussi à contrôler ses mouvements instinctifs.

Agir, découvrir, être en équilibre, sentir, toucher, entendre, prendre des risques, avoir une vie relationnelle, éprouver des charges émotionnelles et les contrôler, s'affirmer comme sujet face au monde matériel et dans le groupe social... Un vaste programme d'apprentissages pour cet âge !...

Les années "préscolaires" sont importantes et décisives pour la formation des capacités physiques, sensorielles et psychologiques de l'enfant. Son développement psycho-sensori-moteur contribue à la construction de sa personnalité.

Ces divers apprentissages se feront avec le soutien de la famille et de l'école qui essayeront d'offrir une sécurité affective et pédagogique pour permettre l'acquisition de ces attitudes fondamentales et pour assurer les besoins de l'enfant au moment requis.

Les acquisitions "scolaires" : l'école offrira, durant les quatre premières années (si l'enfant y débute à 2 ans !) l'opportunité, à une période d'âge particulièrement sensible pour l'enfant, de stimuler des acquisitions rapides et décisives.

Les besoins de l'enfant seront pris en compte par la famille, et l'école continuera de les satisfaire pour donner une qualité de vie qui permettra à l'enfant de s'épanouir dans cette nouvelle structure.

Parfois, l'école compensera même un déficit familial en créant un milieu où les besoins de l'enfant seront pris en compte, en lui faisant découvrir un type de relation aux êtres et aux choses, nouvelles pour lui, ce que toutes les familles ne sont pas en mesure de lui assurer.

L'avenir de l'enfant dépend de tous les présents successifs qu'il traverse. Son présent est en jeu pendant cette période mais aussi tout son devenir. Son devenir à travers des acquisitions "scolaires" (puisqu'elles se situent à l'école) qui sont :

- d'accepter la vie en société, d'en découvrir les joies et les contraintes ;
- de développer les structures intellectuelles ;
- de développer les compétences fondamentales : le langage, la pensée logique, la perception de l'espace et du temps, la maîtrise du corps ;
- d'acquérir la curiosité, le plaisir de la connaissance, le goût de l'effort.

Ces acquisitions sont le but de toute action éducative : scolariser, socialiser, exercer, inciter l'enfant à se développer harmonieusement en restant attentif à ce qui l'entoure pour le maintien de cette harmonie.

L'école aidera à développer une éducation globale qui permettra la mise en place ultérieure des apprentissages scolaires. Mais cette éducation globale ne se réalisera que si les nécessités fondamentales de la vie sont satisfaites dans cette école, c'est-à-dire, si les besoins psychobiologiques et les attentes affectives sont satisfaits et les rythmes individuels respectés. C'est une condition pour que l'enfant soit disponible et découvre le plaisir de développer ses capacités et ses connaissances.

## **L'action éducative**

Elle s'exprimera par le jeu : « Le métier d'enfant c'est le jeu » (P. Kergomard) ; « L'enfant ne joue pas pour apprendre, mais apprend parce qu'il joue. »

C'est par le jeu que l'enfant passe du statut d'être biologique complètement dépendant de son environnement immédiat, surtout de sa mère, au statut d'être humain capable d'agir sur cet environnement et de le penser, c'est-à-dire d'accéder à la culture.

Le jeu est la forme essentielle de l'activité de l'enfant. Il lui permet de prendre conscience du réel, de s'impliquer dans l'action, d'élaborer son jugement, son raisonnement et d'assimiler les rôles et les statuts sociaux par une identification aux adultes.

Le langage, la pensée logique, la perception de buts relativement lointains et la mise en œuvre de moyens adéquats pour atteindre ces buts se construisent à travers des activités ludiques avant de pouvoir s'appliquer à des tâches beaucoup plus contraignantes qui constitueront le travail scolaire puis professionnel.

Respecter les besoins de l'enfant n'est pas une finalité de l'école, c'est un moyen, une condition nécessaire pour pouvoir remplir sa mission d'éducation.

Travailler suppose des capacités d'anticipation et d'imagination, d'analyse rationnelle du réel, le pouvoir de maîtriser ses désirs immédiats pour persévérer dans l'effort ; des capacités qui n'existent pas encore ou seulement de manière ébauchée et ne peuvent être mobilisées que pendant de courts moments chez les enfants d'âge préscolaire (de moins de 4 ans du moins). Donc l'école ne visera pas à dispenser une instruction prématurée mais se devra de respecter cette évolution et de permettre à l'enfant d'avancer à son propre rythme tout en allant le plus loin possible dans l'exercice de ses facultés.

Des attitudes intellectuelles et affectives propres au travail se développeront progressivement...

- accepter une tâche imposée de l'extérieur ;
- percevoir la tâche dans son ensemble ;
- analyser des étapes du travail et hiérarchiser des tâches partielles ;
- suivre la programmation temporelle de l'exécution d'une tâche ;
- évaluer le résultat obtenu à chaque étape avec reprise de l'étape précédente ;
- ressentir l'obligation d'aboutir au résultat final...

Mais chez les petits une démarche "active" est une démarche presque exclusivement ludique, c'est-à-dire qui fait une part très large à la liberté de faire ou de ne pas faire, qui donne le droit au tâtonnement, qui laisse la liberté d'interpréter les consignes ou de les détourner, de les modifier, de les enrichir, de faire à son rythme, au hasard et à la surprise, au plaisir de faire et non pour arriver à un résultat assigné comme une norme.

L'enfant éprouve du plaisir à "essayer", il prend conscience de sa propre voie, il effectue telle recherche au moment où il s'y sent prêt...

L'école devra le suivre dans son rythme, en aménageant autour de lui, un espace riche, varié, souple, lui donner de bons outils, des outils variés pour épanouir ce qui se développe en lui et quand cela naît, au moment-même ; des outils ludiques, motivants, qui faciliteront ses apprentissages de base.

L'enfant sera sollicité, car il apprend en agissant :

- par des activités physiques, pour acquérir le mouvement, pour découvrir la conduite d'apprentissage ;
- par l'éducation motrice (répondre aux besoins des mouvements, stimuler plusieurs réponses motrices, structurer les acquis), qui le renseignera sur ses possibilités et ses limites et l'assurera de son pouvoir sur l'environnement ;
- par des activités de communication, pour acquérir le langage et entrer en interaction avec les autres (l'attitude pédagogique sera une attitude d'écoute et de sollicitation qui suscitera le désir de parler, de provoquer ces interactions) ;

– par d'autres activités : esthétiques, techniques, scientifiques, mathématiques...

Mais l'école devra être aussi "tolérante" car, par moment, il est nécessaire d'autoriser le droit à la paresse, au non-activisme, au rêve, eux aussi constructifs, car "activité" ne veut pas dire "agitation".

« L'enfant fait avec l'adulte, avec ce qu'il a déjà acquis, bien ou mal, selon la qualité de ses expériences. »

Bien que nous ayons essentiellement mis l'accent sur l'impact de l'école dans l'élaboration de la personnalité de l'enfant, il ne faut pas sous-estimer le rôle de la famille. Ce rôle de support affectif est essentiel et tout autant déterminant que celui de l'école dans l'acquisition des attitudes fondamentales. C'est pourquoi nous insisterons sur la nécessité d'un dialogue, d'un échange, d'une coopération entre l'école et la famille.

Les décisions des parents de scolariser les enfants sont variées, et les attitudes familiales traduisent le plus souvent :

- des raisons d'ordre éducatif, de demande d'éducation, de socialisation, d'apprentissage d'habitudes de discipline ;
- ou des contraintes matérielles, un besoin de garde ;
- ou le désir de l'enfant lui-même explicite ou supposé.

Les parents "justifient" une scolarisation précoce par des bénéfices tirés d'une expérience scolaire, des progrès de langage, une autonomie, une sociabilité plus épanouie... Mais n'oublions pas que ces bénéfices, tirés de son expérience scolaire, l'enfant les paye au prix d'obstacles à surmonter, qui nécessitent une période d'ajustement et d'habituation. Des obstacles en rapport avec son âge, ses habitudes de vie, son niveau de développement, les conditions d'accueil de son école... Une école qu'on ne choisit pas à la mesure de ses possibilités et de ses besoins, pas plus que l'école ne choisit les enfants qu'elle reçoit.

Les facteurs scolaires de l'adaptation – les conditions d'accueil, d'encadrement, les modalités pratiques, l'aménagement des classes, les effectifs et le déroulement des activités, les orientations pratiques pédagogiques – sont des facteurs déterminants sur les processus adaptatifs des enfants et des sources de stimulation de l'activité, de la sociabilité. Mais ils peuvent aussi être des stimuli qui engendrent des réactions de stress car il s'agit pour lui d'élaborer de nouveaux comportements pour répondre, s'adapter à une nouvelle situation.

Il est important de sensibiliser la famille aux signes discrets de déséquilibre émotionnel que peut engendrer ce nouveau mode de vie qu'est l'école pour

l'enfant et qui se traduit souvent par une expression d'anxiété : une perte d'appétit, des troubles du sommeil, des accidents énurésiques, des "caprices" (pleurs, cris, fuite parfois) ou des protestations moins manifestes de passivité, de repli sur soi. De même, l'information doit s'établir en feed-back. Souvent le dialogue avec la famille peut aider l'enseignant à mieux comprendre les réactions de tel enfant, une attitude négative passagère ou durable, une non-participation ou une mobilité diffuse et désordonnée.

La fréquence de ces conduites varie d'un enfant à l'autre, mais aussi en fonction des conditions matérielles et du contexte pédagogique.

Cette liaison école-famille est indispensable mais, malheureusement, elle s'établit le plus souvent sans continuité, lorsqu'un problème surgit.

L'école est une expérience complémentaire à celle qu'a l'enfant dans son univers, à la maison, dans sa famille. Elle sera aussi un lieu d'accompagnement des parents dans leur fonction. Mais l'enseignant (e) n'est pas et n'a pas à être "mère de substitution" pour ses élèves (il fonctionne d'ailleurs de façon plus "paternelle" aux vues des psychanalystes car il participe à la séparation / coupure du couple mère-enfant) puisque sa fonction ne se situe pas dans la gamme des relations familiales car c'est une fonction d'"adulte" vis-à-vis de jeunes, elle inclut cependant le "maternage" \*.

Par l'intermédiaire de l'enseignant (e) l'école veillera à la sécurité et au bien-être affectif et matériel de l'enfant. Il ou elle aura une attitude active d'organisation du milieu dans lequel l'enfant développera ses activités, et il permettra à l'enfant de supporter sereinement l'absence de ses parents, ce qui suppose donc qu'il le connaîtra assez.

Le maternage nécessitera des échanges fréquents entre les parents et l'école, surtout avec l'enseignant. Ces échanges famille/école gagneront à être "transparents" et ceci d'autant que les enfants seront jeunes, pour que le maternage soit effectif, mais aussi pour sécuriser les parents et les informer de ce qui se passe à l'école, de ce que l'enfant y fait... Que l'école ne demeure pas l'inconnu pour les parents, pour éviter qu'un malaise ne s'installe, sinon une faille famille/école apparaît, et c'est une entrave à l'amélioration de l'attitude de l'enfant.

---

\* Maternage : "l'ensemble des soins vitaux que les adultes donnent aux jeunes" pour compenser leur manque d'autonomie aux nouveaux-nés ; il est vital pendant une longue période de l'enfance selon les sociétés ; les adultes de la famille ou du groupe assurent ce maternage (mère avec participation du père)...



Un dialogue s'instaurera entre l'école et la famille car l'enfant doit pressentir l'accord entre la famille et l'école ; ce qui facilitera parfois la compréhension des causes d'une difficulté d'adaptation chez l'enfant.

Les parents sont des partenaires essentiels qui devraient participer à la vie de l'école, alors que le plus souvent, reconnaissons-le, ils en sont exclus !

# Rôle du concept de stade de développement dans la conception de l'éducation préscolaire

Animi EL HAJ\*, Maroc

## *Résumé*

L'éducation préscolaire est l'un des champs principaux de rencontre de la psychologie et de l'éducation ; cette rencontre n'est ni le fruit du hasard, ni ne relève du gratuit. Elle exprime une interaction. L'image la plus simple qui pourrait traduire cette situation est représentée par les subdivisions rigoureuses élaborées par les psychologues dans le champ de la psychologie du développement et ses dimensions différentielles. Ce qui veut dire que l'intérêt porté au préscolaire émane directement des résultats auxquels est arrivée la psychologie dans ce domaine précis.

En outre, le champ de l'éducation préscolaire va constituer le véritable domaine, voire le laboratoire tout indiqué pour mettre à l'épreuve l'ensemble des idées, des représentations et des hypothèses élaborées par la psychologie. En prenant pour objectif, d'une manière directe, quelques questions relatives à l'éducation et à l'enseignement, les grands psychologues le font non seulement parce qu'ils approchent un sujet commun à savoir l'enfant, mais parce qu'ils s'intéressent particulièrement au développement de l'activité intellectuelle chez l'enfant et, partant, au développement de l'acquisition des connaissances et des habiletés.

---

\* Faculté des Lettres, Fès.

Notre communication tentera de dégager un type de profit que l'éducation préscolaire pourrait tirer de la psychologie ; nous utiliserons, pour cela, le concept de stade comme instrument utile dans la pratique et dans l'élaboration théorique dans le domaine de l'éducation préscolaire. Il est possible, dans cette perspective, de proposer ce concept comme une condition essentielle pour distinguer les deux étapes scolaire et préscolaire ; de cette distinction peut naître la question essentielle qui consiste à voir comment utiliser cette subdivision et jusqu'à quel point peut-on actuellement, d'une manière pratique et réaliste, distinguer entre les deux types d'éducation ?

La distinction psychologique entre les deux étapes est une distinction qui se manifeste aux niveaux perceptif, intellectuel et affectif ; il faudrait, en conséquence, distinguer entre deux stades éducatifs, que ce soit au niveau des méthodes et des moyens ou au niveau des conditions de réalisation des objectifs. Remarquons, à ce propos, que l'éducation préscolaire n'est qu'un simple stade. Quand l'éducation préscolaire respecte les idées des psychologues, ceci ne veut dire aucunement, à notre avis, l'exagération de la dimension éducation sensori-motrice, par exemple, car l'acquisition des connaissances et des habiletés, dans ce stade premier nécessite l'efficacité des représentations mentales ; sans cela, le passage au stade ultérieur est compromis.

L'intérêt grandissant pour l'éducation préscolaire, la tentative d'appliquer les méthodes les plus à même de concrétiser ses objectifs et la création d'instruments et de moyens nouveaux, tout ceci se base sur une idée fondamentale à savoir le pouvoir qu'a l'enfant d'acquérir des connaissances et quelques habiletés à un âge précoce. Cela aboutira-t-il à reconsidérer la distinction entre les deux types d'éducation ? Peut-on affirmer qu'il n'existe qu'une seule éducation et que la différence ne se situerait qu'au niveau des stades intellectuel et affectif ? Autrement dit, la distinction entre les deux serait légitime en tant que réponse à la lettre à l'interférence structurale entre les étapes du point de vue psychologique.

# L'échange entre jardins d'enfants

Boubker Ben Omar\*, Maroc

## *Résumé*

Etat des lieux : à bien des égards, les jardins d'enfants (JE) se comportent comme des cités fortifiées. Les parents déposent les enfants à l'entrée, les y récupèrent sans, parfois, être autorisés à entrer sous prétexte de "ne pas perturber les activités". Cet état de chose dénote une attitude de fermeture de la part d'institutions qui n'apprécient peut-être pas tout ce qu'elles pourraient gagner à adopter l'attitude diamétralement opposée et au service de laquelle nous présentons quelques "idées".

### **Une ouverture à des échanges, mais sur quoi ?**

**Sur les idées** : elles constituent la plus précieuse richesse d'un jardin d'enfants. Le propre des idées est de se multiplier dès lors qu'elles circulent. Echanger des idées, c'est s'enrichir des idées des autres sans rien perdre de celles qu'on leur donne en échange.

**Sur les éducatrices** : une éducatrice, c'est une expérience, un savoir-faire, une manière d'être qui induisent un style éducatif absolument singulier. Quand des jardins d'enfants échangent leurs éducatrices (pas toutes à la fois bien sûr !), ils mettent leurs enfants respectifs en présence de tout ce que la relation enfant-éducatrice porte en soi d'original et qui se situe sur des registres non verbaux, c'est-à-dire ce qui ne se formalise pas forcément à la manière des idées.

---

\* Faculté des Sciences de l'Education, Rabat.

**Sur les enfants** : qu'un petit groupe de 4 à 6 enfants du jardin X passe une journée dans le jardin Y, et c'est une formidable extension donnée à l'univers social de l'enfant qui perçoit, sur le registre de la sensibilité, l'universalité de son état. Ce que les enfants donnent aux enfants, les adultes ne peuvent le faire mais peuvent permettre que cela se fasse.

**Sur les activités** : que certaines activités soient conçues en commun et conduites parallèlement ou ensemble par deux jardins d'enfants avec des groupes appariés, et toutes les comparaisons deviennent possibles avec les perfectionnements et les corrections que cela autorise.

**L'échange entre qui et qui ?** L'échange peut intéresser des jardins d'enfants d'un même quartier. Dans ce cas, il intéressera le plus souvent des établissements ayant des catégories socio-professionnelles communes.

Entre deux quartiers d'une même ville, l'échange pourrait mettre en évidence l'universalité de l'enfance au-delà des différences sociales.

Plus ponctuellement, entre villes, l'échange peut prendre la forme d'une excursion ou d'une correspondance entre enfants ; ils ont tant de dessins à s'envoyer les uns aux autres !

D'un pays à l'autre, pourquoi ne pas imaginer un échange d'éducatrices, sous forme de stages de formation continue, entre un jardin d'enfants de Rabat et un autre de Tunis ou de Bordeaux, etc. ?

Que d'interrogations, auxquelles notre réflexion commune et nos expériences respectives pourraient apporter des éléments de réponse, dès lors qu'au lieu de nous renfermer sur nous-mêmes nous acceptons de nous ouvrir aux autres !

## *Film vidéo*

# **Les 2 à 3 ans et les activités motrices dans une école maternelle**

Yvette POLI\*, France

- **En France, où sont aujourd'hui les enfants de 2 ans ?**

Des pratiques spécifiques dans chaque situation :

- à la maison
- à la halte-garderie
- à la crèche (laquelle ?)
- à la maison du tout petit
- au centre de loisirs (CLSH)
- à l'école maternelle

Les enfants / les adultes / le milieu

Que sont ces structures ?

Avantages et limites de chacune

- **Qui sont ces enfants de 2 à 3 ans ?**

- **Une vidéo** : les enfants de 2 à 3 ans et les activités motrices dans une école maternelle

- **Débat** après ces informations

---

\* FICEMEA : Fédération internationale des centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active.

## Troisième séance

# Education préscolaire et innovation

*Président* : Larbi IBAAQUIL\*

*Rapporteur* : Allal BENELAZMIA\*, Maroc

L'animateur de la séance a commencé par une introduction sur la diversité des expériences proposées dans les exposés. Il y a notamment l'expérience marocaine, l'expérience algérienne et l'expérience béninoise. Toutes ces expériences devaient, en principe, enrichir le cadre rationnel de l'innovation. Deux exposés figurent comme des ajouts, l'un porte sur l'évaluation de l'innovation et l'autre sur l'introduction de la protection de l'environnement en tant qu'innovation en elle-même.

D'une part, on pourrait s'interroger sur la notion de l'innovation en matière d'éducation préscolaire et, d'autre part, on pourrait essayer de définir les conditions de l'innovation. C'est ce que cherchent à atteindre les organisateurs. Or, ce qui est clair pour le secteur préscolaire du Maroc, en tant que terrain d'expérience, ne l'est pas pour d'autres pays.

C'est dans cette perspective qu'intervient l'exposé de Khadija Keddar, pour l'Algérie, intitulé : « L'éducation esthétique ». L'exposé se présente comme une possibilité d'éduquer l'enfant en s'appuyant sur sa sensibilité ou plutôt sur ses sensibilités. En effet, l'enfant du préscolaire est en situation d'appréhender un univers de plus en plus immense. Il s'ensuit qu'une sélection est à opérer dans les

---

\* Faculté des Sciences de l'Education, Rabat.

milieux et les situations sur le critère esthétique (présenter des échantillons de situations). Ces situations caractérisées donc par leur beauté susciteraient l'intérêt et passionneraient l'enfant. L'émerveillement susciterait l'intérêt. Ce dernier aspect est à conjuguer avec la multiplication des situations pour amener l'enfant à constituer, à travers plusieurs observations, des notions, des concepts, etc., bref à construire ce qu'on appelle, dans le langage de l'école de Genève, les invariants de la pensée. D'une autre façon, l'exploitation de l'affectivité (émotion, curiosité, fabulation, etc.) dans des situations très variées (expression théâtrale, musique, dessin...) permettrait à l'enfant de développer des aptitudes et des activités intellectuelles scientifiques et rationnelles. Les coins éducatifs sont donc d'une importance capitale.

Pour le Bénin, c'est plutôt la création d'un réseau d'écoles maternelles communautaires dont il est question. Dans le commentaire de Micheline d'Agostino, l'éducation préscolaire répond à des raisons sociales, sanitaires, psychologiques qui touchent l'enfant béninois. Les centres d'éveil et de stimulation sont donc proposés aux familles béninoises. Ces centres sont caractérisés par la souplesse de l'emploi du temps, la récupération de matériaux du patrimoine culturel africain (contes, histoires, chansons, etc.). L'usage des langues régionales peut être considéré comme caractéristique importante.

Quant à l'expérience marocaine, deux exposés en relatent les conditions de l'innovation. Si le référentiel de chaque exposant diffère de celui de l'autre (Ligue marocaine pour la protection de l'enfance versus Ministère de l'Education Nationale, respectivement M<sup>me</sup> Laâziri et M. Lahlali), l'innovation porte sur le passage d'une école coranique rudimentaire à une école coranique rénovée ou jardin d'enfants. Les deux organisations n'ont pas les mêmes difficultés face à l'innovation, mais les conditions de cette innovation paraissent similaires.

Parmi ces conditions (qui constituent également des recommandations pratiques) :

1. La nécessité de promulguer des textes juridiques pour mettre fin aux influences multiples des instances gouvernementales, d'une part, et pour impliquer davantage celles-ci dans la structuration du secteur. D'abord des textes juridiques soumettant les propriétaires à respecter des critères architecturaux, d'hygiène et pédagogique concernant le recrutement des éducatrices et éducateurs. Ensuite, le contrôle sanitaire est souhaité tant pour les locaux que pour les enfants.

2. Aider l'enfant à s'épanouir sans contrainte physique ni morale en optant pour une éducation ouverte à toutes les théories et les pratiques pédagogiques



novatrices. Cela n'est possible que par la formation professionnelle et le recyclage des éducateurs et des éducatrices.

3. L'implication des familles est une condition nécessaire pour toute innovation. Ne doit-on pas réfléchir à l'éducation des mères, puisque l'éducation préscolaire est immédiatement le prolongement de l'éducation familiale ? Cela éviterait les conflits familles-écoles et permettrait dans certains cas une conscientisation accrue des mères eu égard aux problèmes de l'enfance.

D'autres conditions ont été avancées par les deux exposants de l'expérience marocaine (M<sup>me</sup> Laâziri et M. Lahlali) qui est évaluée par Assia Akesbi, dans une perspective pédagogique active. Assia Akesbi met le doigt sur une aberration pédagogique : comment se fait-il que dans des jardins d'enfants (VS écoles coraniques) avec du matériel éducatif, l'éducatrice continue à fonctionner selon les principes d'une pédagogie autoritaire, (raisonnement selon le bien et le mal, interdits, morcellement des matières et disciplines) ? Ces contre-performances pédagogiques découlent de la formation des éducatrices. Elles ont des conséquences néfastes sur les comportements de l'enfant et sa préparation pour le monde de demain. Le modèle des jardins d'enfants au Maroc est donc encore loin d'être un modèle pédagogique actif.

Enfin, dans la lignée des innovations éducatives dans le préscolaire intervient la prestation de M. Fetouhi où il préconise la sensibilisation aux problèmes de l'environnement qui devient depuis quelques années déjà le cheval de bataille d'organisations non gouvernementales, pour améliorer le cadre de vie de "demain". Quelques suggestions ont été proposées par l'exposant : l'éducation par l'action de sensibilisation aux problèmes de l'environnement et l'échange d'expérience entre les institutions du préscolaire.

En somme, la séance sur l'innovation était une série d'exposés sur des implantations (cas de l'Algérie et du Bénin) et sur la rénovation (cas du Maroc). Les interventions de l'auditoire ont porté sur :

1. L'innovation passerait par une intervention sur les familles.
2. L'innovation doit concerner la personnalité globale de l'enfant.
3. Faut-il innover ou reprendre l'école coranique authentique ?

D'autres questions et commentaires allaient dans le même sens. Le public directement concerné, constitué par les jardinières et les éducateurs, est resté muet.

En plus, un grand nombre cherchait à se procurer les documents. Ces éléments – très minces d'ailleurs – nous permettent de dire que l'innovation dont il était

question est une innovation de forme car, pour l'éducateur, le problème qui reste posé est quand même le suivant : l'innovation se rapporte à des activités éducatives ; est-ce que ma pratique éducative peut être améliorée ? Si oui, comment ?...

# **L'expérience de la Ligue marocaine pour la protection de l'enfance dans le domaine du préscolaire**

Zhor Laâziri\*, Maroc

L'organisation de ce premier colloque maghrébin sur l'éducation préscolaire est un événement important qui s'inscrit parmi les efforts menés depuis plusieurs années par un certain nombre de chercheurs et d'institutions, pour donner à ce secteur sa place réelle dans le processus éducationnel des enfants.

Aussi, la Ligue marocaine pour la protection de l'enfance (L.M.P.E.) ne peut que saluer et encourager l'initiative de ce colloque dont le thème se trouve être une de ses principales préoccupations.

La L.M.P.E. a-t-elle une expérience dans ce domaine ? Il y a effectivement des activités d'éducation préscolaire menées dans les institutions de la L.M.P.E., et ce depuis plusieurs années.

Il m'est agréable de vous communiquer cette expérience et de livrer à votre réflexion un certain nombre d'éléments d'information qui j'espère aideront à promouvoir ce dossier pour le bien des enfants.

Mon exposé est scindé en deux parties :

- une première partie pour vous présenter la L.M.P.E. ;
- une seconde partie pour l'expérience de la L.M.P.E. dans le domaine de l'éducation préscolaire.

---

\* Responsable à la Ligue marocaine pour la protection de l'enfance.

## 1. Présentation de la L.M.P.E.

La L.M.P.E. est une organisation non gouvernementale (O.N.G.) reconnue d'utilité publique. Elle est placée sous la présidence d'honneur de leurs Altesses Royales le Prince Héritier Sidi Mohamed et la Princesse Lalla Meriem et sous la présidence effective de son Altesse Royale la Princesse Lalla Amina.

La L.M.P.E. a pour objectifs de :

- s'occuper des enfants ayant des problèmes sociaux et collaborer à des actions d'aide sociale dans des situations d'urgence ;
- contribuer à la recherche des moyens susceptibles d'assurer la protection sociale des enfants de la communauté marocaine à l'étranger ;
- coopérer avec les organisations et les départements à caractère social à la protection de l'enfance ;
- participer à la mise en place d'une politique de l'éducation préscolaire ;
- organiser des séminaires d'informations et de sensibilisation sur la situation de l'enfant ;
- collecter des fonds par l'organisation de manifestations et l'élaboration des projets en faveur de l'enfant ;
- participer aux conférences et congrès nationaux et internationaux qui ont trait à l'enfance ;
- faire partie des organisations internationales œuvrant pour la famille et l'enfant.

La L.M.P.E. est organisée comme suit :

- un bureau central ;
- 19 bureaux préfectoraux et provinciaux : Rabat-Salé, Casablanca, Oujda, Tanger, Tétouan, Kénitra, Fès, Meknès, El Jadida, Agadir, Laâyoune, Taroudant, Taza, Tiznit, Béni-Mellal, Marrackech, Larache, Smara et Boujdour.

Les sections à l'étranger sont en cours de création.

La L.M.P.E. entretient des relations de collaboration avec un certains nombre d'associations tant au niveau national qu'international.

- Au niveau national, la L.M.P.E. est :
  - présidente et membre fondateur de l'Association marocaine des arts prometteurs ;
  - membre de l'Association de soutien à l'UNICEF ;
  - secrétaire générale adjointe et responsable de la commission pédagogique de l'Association marocaine des villages S.O.S. ;

- membre du comité central du Croissant rouge marocain ;
- membre fondateur de l'association "l'Avenir" ;
- membre fondateur de l'association "Pour la vie d'un enfant".
- Au niveau international, la L.M.P.E. participe d'une façon active aux activités des organisations internationales. Elle est :
  - membre du comité de direction de l'Union internationale des organismes familiaux (U.I.O.F.) ;
  - membre fondateur et membre du comité exécutif du Forum international de la protection de l'enfance (I.F.C.W.) ;
  - trésorière de l'Organisation panafricaine de la famille (O.P.A.F.) ;
  - conseillère au Mouvement mondial des mères.

**Les principaux axes d'action** autour desquels se développent les activités de la L.M.P.E. sont :

- création d'un Centre national de l'enfance ;
- création des centres Enfance premier secours dans les quartiers populaires ;
- élaboration d'un statut de l'enfant privé de famille ;
- définition d'une stratégie de communication afin de contribuer au changement du comportement des familles, de la société et des responsables envers l'enfant privé de famille ;
- développement d'une coopération avec les associations qui s'intéressent aux problèmes de l'enfant privé de famille dans les pays du Maghreb ;
- coordination des actions avec les organisations et les départements pour la mise en place d'une politique cohérente d'éducation préscolaire.

Les institutions de prise en charge déployées par la L.M.P.E. pour l'accueil et la prise en charge des enfants privés de famille sont :

– le centre Lalla Meriem de Rabat et la maison Lalla Amina de Taroudant : établissements d'accueil des enfants privés de famille, de la naissance à 3 ans et qui sont :

- des nourrissons dont la mère a signé un acte d'abandon lors de la naissance ;
- des enfants trouvés par la police sur la voie publique.

– la maison Lalla Amina de Ben Slimane : c'est une structure qui reçoit les enfants à partir de 3 ans (privés de famille et cas sociaux dont la mère est décédée, hospitalisée ou en prison). La maison dispose d'un internat d'une capacité d'accueil de 100 enfants. Ceux âgés de 3 à 7 ans fréquentent la garderie dépen-

dant de la Maison. Les autres (7 à 12 ans) vont dans les écoles publiques de la ville.

– les crèches, garderies et clubs d'enfants : leur nombre s'élève à 45 établissements répartis à travers tout le pays et implantés dans les quartiers populaires.

Le personnel encadrant de la L.M.P.E. s'élève à 500. Leur salaire est supporté par la L.M.P.E. Ce personnel est constitué de médecins, psychologues, infirmières, assistantes sociales, conseillères pédagogiques, jardinières éducatrices et gestionnaires. Il y a aussi le concours de 260 personnes bénévoles qui aident la L.M.P.E. dans ses activités.

## **2. Expérience de la L.M.P.E. dans l'éducation préscolaire**

Je vais essayer de vous résumer brièvement ce que la L.M.P.E. a fait dans le domaine du préscolaire.

### **2.1. Constitution d'un groupe de travail**

Suite aux journées de réflexion sur la Convention des droits de l'enfant organisées par la Ligue en décembre 1989, des groupes de travail permanents ont été créés dont un groupe sur la scolarisation qui avait pour tâches d'identifier les problèmes inhérents à la scolarisation de l'enfant, de les analyser et de les classer par priorité en vue de définir un plan d'action susceptible d'aider à l'amélioration de la situation actuelle.

Ce groupe est constitué par des personnes ressources de la Faculté des Sciences de l'Éducation, des présidentes des bureaux provinciaux de la L.M.P.E., de l'UNICEF et des enseignants du secteur public.

Dans le cadre de l'éducation préscolaire, ce groupe avait noté une inadaptation complète des programmes et des exigences préscolaires par rapport aux capacités de l'enfant et a recommandé :

- **en matière de formation du personnel :**

une formation et un encadrement pédagogique du personnel du préscolaire (garderies et écoles coraniques), de même que la mise en place d'un programme de formation continue ;

- **en matière de réglementation :**

l'établissement d'un texte législatif réglementant l'ouverture des garderies et crèches contenant à la fois les normes sanitaires et pédagogiques et déterminant les rôles des différents départements concernés ;

- **en matière pédagogique :**

- une unification des programmes de formation tendrait vers une cohérence dans l'approche éducative de l'enfant en vue d'harmoniser les contenus de formation avec les objectifs de l'éducation préscolaire ;

- il faut mettre en place des méthodes pédagogiques qui favorisent le développement affectif et cognitif de l'enfant et contribuent à le préparer aux exigences de la vie.

- les orientations éducatives du préscolaire doivent être formulées de manière à :
  - permettre un respect des besoins de l'enfant,
  - pouvoir aboutir à des projets pédagogiques différenciés qui intègrent les spécificités culturelles régionales.

Ce groupe de travail, que la L.M.P.E. remercie vivement pour toutes les activités qu'il a accomplies, a élaboré un plan d'action qui n'a pas pu être mis en œuvre du fait que les ressources disponibles n'avaient malheureusement pas permis le financement de la contribution des activités. Il est prévu de relancer ce travail au cours du dernier trimestre 1992.

En conclusion, l'importance de l'éducation préscolaire dans l'éducation globale de l'enfant doit apparaître clairement et explicitement dans notre système scolaire. Etant donné les besoins pressants en structures préscolaires suffisantes, pour assurer des égalités de chance aux enfants issus de milieux défavorisés notamment, il est proposé l'ouverture d'un secteur public d'éducation préscolaire annexé aux écoles primaires.

## **2.2. Formation du personnel en éducation préscolaire**

La L.M.P.E. a élaboré un processus de formation dans le cadre de l'éducation préscolaire :

- Ouverture de la première école de jardinière à Casablanca en 1961 qui a assuré la formation de 3 promotions. Les jardinières formées ont été affectées dans les garderies de la Ligue, ensuite il y a eu dispersion de ce personnel ; certaines sont restées à la Ligue.

Les autres ont :

- ouvert leur propre garderie ;
- créé une unité de fabrication de jeux éducatifs ;
- travaillé dans des garderies privées dans le royaume ou à l'étranger.

- Perfectionnement à l'étranger en vue d'un échange et de l'acquisition d'autres compétences.

– Création de postes de conseillères pédagogiques qui ont un rôle de supervision et formation en cours d'emploi du personnel éducatif.

– Mise en place d'un programme de formation continue en faveur de tout le personnel de la L.M.P.E. par :

- l'organisation de stages résidentiels sous forme d'ateliers sur les thèmes suivants :

- communication et gestion,
- protection de la santé de l'enfant en préscolaire,
- développement psycho-moteur de l'enfant,
- secourisme,
- pédagogie de l'éducation préscolaire,
- aménagement de l'espace pour les besoins de l'enfant,
- jeux éducatifs.

Les participants à ces ateliers sont le personnel de la L.M.P.E., celui des villages S.O.S. et quelquefois celui du Ministère de la Jeunesse et des Sports.

- la constitution de bibliothèques ;
- l'organisation de concours de fabrication de jeux éducatifs entre le personnel des différents bureaux provinciaux de la L.M.P.E. et des villages S.O.S. ;
- l'élaboration d'un guide sur la protection de la santé de l'enfant au préscolaire en faveur des jardinières éducatrices.

– Ouverture en 1992 de l'école de jardinières éducatrices du préscolaire avec la collaboration du Centre El Manar. Une collaboration a été établie dans le but de la complémentarité des compétences et en vue de l'épanouissement de l'éducation préscolaire et de la défense de ce programme auprès des instances concernées. L'objectif de cette école est d'aider les jardinières éducatrices à acquérir la maturité d'esprit et les aptitudes nécessaires pour assumer leurs responsabilités sur le plan humain, professionnel, civique et de les rendre désireuses de se perfectionner constamment.

La durée des études préparant au diplôme de jardinière éducatrice du préscolaire est de 14 mois, dont 25 % du temps est consacré à l'enseignement théorique et aux démonstrations pratiques et 75 % aux stages dans les différentes garderies de la L.M.P.E., dans le Centre El Manar et dans certaines garderies privées.

Les unités d'enseignement du programme sont : la pédagogie, la psychologie, la créativité, l'éducation pour la santé, la communication, la gestion, la législation, les jeux éducatifs, les chants, la musique, la psychomotricité, l'éveil scientifique, la couture, la pâtisserie...



Ce projet a vu le jour grâce au soutien tant financier que moral de l'UNICEF.

### **2.3. Prise en charge des enfants**

Une des missions de la L.M.P.E. est d'assurer au mieux une place pour chaque enfant privé de famille ou dont les parents sont en difficulté. Par ce biais, la L.M.P.E. contribue à stabiliser la mère dans son emploi et, par voie de conséquence, à aider au développement de la famille.

La L.M.P.E., malgré ses modestes moyens, prend en charge en moyenne jusqu'à 6 000 enfants par an dans ses structures.

Dans le cadre du préscolaire, les garderies privées ne reçoivent que les enfants de famille pouvant payer les frais de prise en charge liés à leur scolarité car ces structures sont à but lucratif.

Par contre, les enfants pris en charge par la L.M.P.E. sont des enfants privés de famille, des cas sociaux ou des enfants de familles déshéritées issus des quartiers populaires et un nombre limité d'enfants de familles à revenu moyen.

Au lieu que l'enfant reste livré à lui-même, dans la rue, avec toutes les conséquences que cela représente, ce dernier est admis dans les structures de la L.M.P.E. qui le prennent en charge et lui permettent de s'épanouir dans un cadre qui essaie de répondre au mieux à ses besoins primaires, d'aider les parents à l'éducation parentale (sur le développement et les besoins de l'enfant ainsi que les relations parents/enfants).

Le comportement ainsi que l'environnement des enfants qui fréquentent les garderies de la L.M.P.E. sont complètement différents de ceux des enfants des autres garderies privées. Ces enfants, de part leurs conditions sociales, demandent plus d'attention mais surtout beaucoup d'affection.

Le personnel encadrant a une approche différente dans ses relations avec ces enfants, elle est mieux étudiée et plus adaptée à chaque cas.

Ainsi, pour chaque enfant, il est pris en considération les aspects suivants :

#### ***a. Aspects sanitaires***

– Les enfants de nos garderies sont vaccinés suivant le calendrier préconisé par le Ministère de la Santé Publique.

– Le personnel du Ministère de la Santé Publique programme des visites médicales systématiques pour dépister des handicaps et pour la prévention des accidents.

– Education pour la santé de l'enfant et de ses parents.

– Alimentation équilibrée dont le menu est établi par le personnel nutritionniste du Ministère de la Santé, ce qui permet à l'enfant un développement harmonieux et de le mettre en condition d'assimiler les connaissances qu'il reçoit.

### ***b. Aspects pédagogiques***

– Le programme adopté dans nos garderies répond aux règles pédagogiques modernes. Mais vu que le personnel est recruté en fonction de ses motivations et non de ses diplômes, une supervision constante est assurée pour améliorer les méthodes pédagogiques déployées. Les enfants de ces garderies entament leurs études primaires, ils s'adaptent facilement et ils ont la priorité dans les établissements de l'enseignement primaire grâce à leur niveau d'apprentissage.

Une étude est programmée pour 1992, sur la scolarité d'un groupe d'enfants ayant quitté les garderies depuis 20 ans.

– L'éducation des parents :

- sur le rôle de l'éducation préscolaire (programme d'initiation à la lecture et à l'écriture) ;
- sur la relation parents/enfants, ainsi que la place de l'enfant dans le milieu familial ;
- sur l'importance de la stabilité familiale dans le développement harmonieux de l'enfant.

### ***c. Aspects sociaux***

– Si l'enfant n'a pas d'état civil, l'assistante sociale se charge de le lui établir.

– L'assistante sociale se charge aussi de trouver des solutions aux problèmes de la famille de l'enfant.

## **3. Conclusion**

La L.M.P.E. continuera à appuyer toutes les actions visant à améliorer la condition des enfants et bien entendu tout ce qui touche à l'éducation préscolaire. Les activités qu'elle mène dans ce sens, tant au niveau du groupe de réflexion créé que dans la formation des jardinières éducatrices, seront poursuivies. Toutefois, je voudrais souligner quelques points particuliers :

– il faut unir les efforts des chercheurs, des pédagogues et de tous ceux qui travaillent dans le domaine de l'enfant pour coordonner les efforts et aboutir à une harmonisation des programmes d'éducation préscolaire ;

– il faut aussi élaborer un statut du personnel travaillant dans le cadre de l'éducation préscolaire.

# L'éducation esthétique dans le préscolaire

Khadija KEDDAR\*, Algérie

Notre intervention se veut être une modeste contribution à l'étude de certains aspects éducatifs qui, lorsqu'ils sont pris en charge par l'action préscolaire, permettent une maturation valable d'une fonction importante, à savoir la fonction artistique et esthétique, composante raffinée et privilégiée de la personnalité enfantine.

Cette étude, basée sur une réflexion personnelle à partir d'observations et d'expérimentations empiriques, est loin d'être exhaustive tant du point de vue des besoins à combler chez l'enfant que des exigences éducatives.

Notre objectif est de tenter de soumettre au débat certaines de nos propositions pédagogiques en vue de leur enrichissement car, très sincèrement, il s'agit d'un domaine très complexe.

Nous allons d'abord essayer de définir ce qu'on peut entendre par "éducation esthétique" chez l'enfant qui nous intéresse pour ensuite tenter de développer quelque peu ce qu'on attend de l'action pédagogique dirigée vers le développement de cet aspect important de la personnalité enfantine.

Par "éducation esthétique", nous entendons, toute action ayant pour effet de contribuer à "modifier" le comportement de l'enfant dans le sens d'un aiguisement plus grand de sa sensibilité au monde environnant.

---

\* Inspectrice de l'Enseignement préscolaire, Oran.

Une telle entreprise vise en fait à pénétrer ou à influencer les affects fondamentaux de sa personnalité, tels :

- l'affect lié au besoin de curiosité, d'exploration ;
- celui lié au principe de plaisir et son expansion ;
- ou alors, celui qui provoque le retrait ou la fuite, le renoncement dans une situation malheureuse angoissante qu'il est bon souvent d'éviter.

Partant de là, on a pu retenir certains aspects qui, à notre sens, contribuent au développement de la fonction esthétique :

- l'aspect pulsionnel ;
- l'aspect fictionnel ;
- l'aspect artistique.

### **L'aspect pulsionnel**

Vivant en symbiose, au départ avec sa mère ou son substitut, l'enfant s'en détache, découvrant peu à peu l'environnement spatial et culturel qu'il tente de s'approprier progressivement.

Dans son action d'appropriation du milieu, il cherche à connaître les objets, leur nature, et ceci capte son intérêt et le préoccupe.

Il va par conséquent montrer un comportement spécifique de curiosité permanente se traduisant par le besoin de recherche et de découverte des choses avec la tentative de leur intégration.

Dans une telle situation recherchée, l'enfant ne peut s'empêcher d'être ému en même temps qu'heureux ou malheureux.

Le retentissement affectif sera plus ou moins marqué : il ira de l'émotion plus ou moins forte mais éphémère au sentiment qui peut devenir, selon son intensité, passionnel.

Pourtant, l'enfant ne peut saisir les caractéristiques des choses et situations auxquelles il s'identifie relativement que sous une apparence très diffuse et primitive car teintée de syncrétisme et d'égoïsme.

D'où la nécessité d'une prise en charge éducative qui, tout en respectant la nature de l'enfant, son rythme de progression, doit viser un certain niveau de maturation socio-affective et psycho-motrice à même de le préparer à une prise de conscience de la réalité des choses, condition importante de sa préparation au stade ultérieur.

Cette action qui vise, entre autres, une maturation du comportement affectif

doit éduquer chez lui ses réactions instinctives et émotives provoquées par les situations diverses qui l'affectent.

Elle doit développer et éduquer chez lui les sentiments nobles pour les êtres et la beauté de la nature, qui parachèvent à un certain degré la dimension humaniste de sa personnalité.

Partant de telles considérations, notre conception de l'action éducative respectant cette tendance enfantine naturelle se doit de privilégier avant tout la richesse du milieu préscolaire.

La présence de moyens matériels stimulants, comme les coins aménagés, et l'organisation d'activités pédagogiques en réponse à de tels besoins, s'avèrent indispensables dans le cadre d'une prise en charge correcte.

Selon la nécessité, il est conseillé d'enrichir et même de transformer les coins :

**Le coin poupée** pourrait être enrichi par la rénovation des costumes pour les déguisements, par des accessoires de toilette, de coiffure, etc.

**Le coin boutique** doit offrir à chaque changement de thème de vie, la possibilité d'adaptation thématique en même temps que d'encouragement à l'amélioration décorative. Ex : l'épicerie devient pharmacie, etc.

**Le coin bibliothèque**, son enrichissement par des ouvrages nouveaux, revues... va fournir l'occasion de se familiariser avec le livre qui procure la joie de découverte d'images significatives et donc la possibilité de leur traduction sémantique avec enchaînement, ce qui peut entraîner la "construction personnelle" de contes.

**Le coin nature** offre un terrain d'observation continue des transformations subies par la plante en même temps qu'il fera naître chez l'enfant un sentiment relationnel affectif qui se traduira par le désir de protection et l'amour des plantes, des animaux, bref de la nature. On peut tout autant multiplier les exemples concernant les espaces stimulants tels : le coin d'eau, des moyens de transports, des jeux éducatifs, etc.

Par ailleurs, dans le cadre des activités proposées à l'enfant, l'éducatrice doit s'attacher à concevoir des situations riches en stimulations.

Pour l'illustration, la séance d'observation, serait à notre sens à même de fournir une réponse assez pertinente, tant en ce qui concerne les besoins à satisfaire que les perspectives structurantes de la personnalité enfantine.

Mis dans des situations qui privilégient le conditionnement naturel, donc le

contact réel, l'enfant, au cours de son activité d'observation, arrive à satisfaire sa curiosité naturelle par le biais de l'action de recherche et de découverte.

En tant qu'activité d'éveil, l'observation offre à l'enfant de grandes possibilités de connaître immédiatement, par la perception directe, son monde extérieur grâce à l'exercice de ses facultés sensorielles, intellectuelles et motrices.

Aussi, les objets procurés doivent être choisis parmi les plus pertinents pour une meilleure éducation sensorielle et perceptive.

La manipulation libérée des objets, la tentative de percer le secret des phénomènes aident l'enfant à faire évoluer certains aspects importants de sa personnalité, ceux notamment relatifs à sa pensée spécifique caractérisée par le syncrétisme, l'égoïsme, l'animisme, etc.

Il prendra conscience de la réalité des choses qui est différente de celle qu'il se représente, la discrimination interviendra par l'expérimentation de petits élevages de plantes et animaux qui ressemblent aux êtres humains que nous sommes, par rapport à l'inertie des objets inanimés.

Pour ce qui est des perspectives évolutives de l'enfant, le développement de fonctions importantes telles que :

- la perception ;
- l'attention ;
- la fonction sémiotique ;
- le jugement ;
- l'imagination ;
- la conceptualisation ;

favorisées grâce à l'activité d'observation, va préparer progressivement la mutation de la pensée préopératoire vers une pensée animée d'une logique plus rigoureuse de tendance plus scientifique.

C'est l'action éducative adaptée qui va être déterminante pour opérer ce déplacement sans grand heurt affectif, déplacement qui fera évoluer le comportement instinctif primaire, émotif, dominant vers un comportement secondaire plus réfléchi, plus objectif.

C'est cette action aussi qui va permettre l'exploration perceptive et sélective de ce qui constitue des invariants, éléments fondamentaux de tout travail conceptuel.

C'est elle qui va encourager la représentation mentale et la mémoire cognitive structurée à partir de l'expérimentation active des phénomènes.

On peut encore s'étendre sur les bienfaits de l'observation et des activités perceptives et sensorielles liées au développement cognitif et psycho-moteur, le tout lié au développement affectif.

Cependant, l'objectif de ce premier point devrait se limiter aux aspects d'éveil déclenchés par l'activité "observation" (sous-tendue par les principes perceptivo-sensoriels) qui suscite des réactions pulsionnelles et que l'action éducative doit exploiter dans le sens notamment de la sensibilité enfantine.

Cette sensibilité procure autant de plaisir, lorsqu'elle est provoquée par les situations agréables de joie, que de peine, d'angoisse lorsque les situations sont contraires (frustrations des enfants, peine d'autrui partagée, nature désolante, animal blessé...).

L'enfant découvre avec joie l'objet à observer, décrit ses aspects, recherche son utilité mais surtout sa beauté.

Aussi on ne soulignera jamais assez le choix qualitatif et esthétique de l'objet et l'attrait de la situation proposée à l'observation pour l'enfant d'autant que logiquement pour l'objectif terminal, il est amené à exprimer personnellement (oralement ou graphiquement) l'objet ou la situation telle qu'il l'a intériorisée.

D'autres aspects interviennent également dans le développement du niveau esthétique chez l'enfant.

### **L'aspect fictionnel**

Ce sont les particularités de la pensée enfantine au stade préopératoire caractérisée notamment par l'égoïsme, le syncrétisme, l'animisme, sa tendance au fantasme et à la fabulation, qui vont le plus favoriser cet aspect fictionnel des situations vécues par l'enfant.

Exemple : la petite fille choisit le coin poupée pour jouer le rôle de la maman et faire jouer à sa poupée le sien. Elle s'occupera de sa fillette, lui parlera, lui témoignera de son affection (bises), la battra, bref, lui fera subir le traitement auquel elle est soumise à la maison.

Ce qui nous intéresse à ce niveau, c'est l'état de préconscience qui caractérise cette situation conflictuelle qui offre à l'enfant l'occasion de fantasmer et de s'y projeter sans tenir compte de l'entourage.

C'est aussi le développement d'une grande fonction chez lui qui est l'imagination. (Le petit garçon choisira souvent le coin jeux éducatifs de construction ou le coin moyens de transport et s'abandonnera au rêve éveillé).

Compte tenu de ces considérations, l'éducatrice interviendra pour encourager le choix libre du coin qui intéresse l'enfant. Elle veillera à l'attrait des coins susceptibles de le tremper dans l'imaginaire, de répondre donc à son besoin créatif et qui du même coup contribuent à son défoulement.

Elle pourrait susciter l'intérêt de l'enfant autour des couleurs et de leur mariage, à la manière de porter le costume, le chapeau, à l'allure, etc. Discuter de ces aspects vise à toucher et à aiguiser la sensibilité des enfants pour l'embellissement de ce qui existe, le goût du beau et le plaisir de l'apprécier.

Donc il s'agit d'aider l'impulsion de l'imagination et de développer les moyens d'apprécier les situations (imaginées).

Au cours de la lecture d'images (observation de livres illustrés), l'enfant est invité également à imaginer une histoire avec enchaînement d'idées inventées qu'il racontera à ses camarades.

Le meilleur récit fera l'objet d'une théâtralisation. Dans l'élan créatif des gestes, des répliques, etc., le petit s'abandonne à son imagination, dévie le plus souvent du thème s'il garde trop longtemps la parole, le rêve chez lui l'emporte sur la réalité. Il se passionne pour ce type de jeu, prête peu d'attention à son entourage qui l'observe ou le juge.

Le passage à la réalité n'est pas si simple, il pourrait arriver progressivement par une prise de conscience des choses : préparation effective de la maturation psycho-affective chez lui.

Le bien, le mal, le vrai, le juste, le beau, etc. prennent des dimensions plus précises, plus significatives, ce qui précise et développe davantage les sentiments qu'ils dégagent et augmente la sensibilité des enfants à leur égard.

Un troisième aspect aide à développer la sensibilité de l'enfant.

## **L'aspect artistique**

L'activité artistique engage tout le corps, les mains, la sensibilité et la sensibilité. C'est une expression affective par l'être de ce qui est intériorisé. Elle s'appuie sur la créativité et l'activité divergente de l'intelligence engageant à la fois les fonctions psychologiques, telles la perception, l'imagination, la représentation symbolique, etc. Le principe de plaisir s'en trouve comblé car la dimension est revalorisée.



L'éducation artistique se fera par le biais de :

- **L'expression théâtralisée** : à partir d'un conte, d'une saynète, de langage au cours de laquelle on stimulera l'enfant à exprimer ses sentiments, ses préoccupations de manière plus ou moins passionnée.

La fabulation et le fantasme trouvent l'occasion propice d'exprimer les désirs ou les problèmes conflictuels ressentis par l'enfant.

- **La musique** : le chant occupe une place privilégiée pour l'enfant qui le choisit presque toujours parmi les autres activités lorsqu'il en a la possibilité. Il répète avec entrain les mélodies simples qu'il entend ou apprend.

Aussi l'éducation de l'oreille s'avère des plus importantes afin qu'il puisse goûter à l'audition des œuvres musicales de portée nationale et universelle.

La musique est un mode d'expression et une activité créatrice.

La leçon de silence est une excellente mesure d'hygiène mentale, de structuration du rythme et de maîtrise de ses impulsions. Elle permet une planification temporelle de ses réactions et offre la possibilité de mieux goûter à la musique.

L'éducatrice pourrait faire écouter aux enfants la musique pendant les travaux manuels, au cours de la rythmique par ex. Les morceaux choisis seront parmi les plus beaux (musique andalouse, classique, etc.).

- **Le dessin** : nous ne rappellerons pas ce que tout le monde sait de cette activité et de sa valeur psycho-affective. Nous dirons seulement que tout ce que dessine l'enfant est significatif d'un vécu perçu, imaginé, éprouvé, désiré, etc.

Aussi, l'éducatrice ne ratera aucune occasion pour inviter l'enfant à dessiner librement et à exprimer par le langage la signification de son graphie.

La signification du dessin prend alors une autre dimension à travers une prise de conscience du produit. Interviennent ensuite les aspects de perfectionnement et d'embellissement du dessin pour une interprétation plus significative et de simple portée. Les détails, les couleurs, les formes, l'occupation spatiale de la feuille, les dimensions, etc., deviennent des moyens de plus en plus réfléchis pour traduire des faits.

On peut en dire autant des activités plastiques qui sont encore plus complètes et plus concrètes car on façonne des objets concrets.

On encourage le corps, on implique la main et les organes sensoriels de même qu'on déclenche les aspects créatifs de l'activité intellectuelle. Le produit fini et

réussi procure une grande joie à l'enfant, ce qui renforce sa confiance en ses possibilités et aide à affirmer sa personnalité.

Comme tout ce qu'il découvre, l'objet que l'enfant fabrique est beau. Il tentera d'en convaincre tout le monde, le montrera à tous ceux qui rentrent en classe et aimera l'accrocher au mur.

Son sentiment de fierté d'avoir réussi sera plus fort, sa sensibilité développée pour ce type de production.

Ainsi que nous l'avons annoncé au départ, voici exposés quelques aspects de la sensibilité affective, ceux notamment relatifs à certains besoins exprimés par les enfants de l'âge préscolaire, ainsi que certaines perspectives de prise en charge éducative dans le cadre de nos activités coutumières.

Certes, c'est la sensibilité qui donne, au sens artistique et esthétique, son ton, son orientation, ses moyens d'expression, son caractère.

Par son retentissement permanent, elle occupe toute la vie et de ce fait se trouve liée à chaque moment de la vie de l'enfant. Son développement, dès lors, devient une préoccupation importante dans l'ensemble des activités préscolaires.

Aussi nous paraît-il logiquement impossible d'être exhaustif dans notre étude. Nous pourrions cependant retenir que l'enfant est une nature très sensible à tout ce qui l'intéresse et l'attire. Essayons donc de lui proposer ce qui est beau et qui lui procure de la joie et des sentiments nobles.

# Les conditions de l'innovation dans l'institution préscolaire

Mustapha LAHLALI\*, Maroc

## *Résumé*

L'une des préoccupations majeures qui s'imposent à nous avec insistance est la problématique de l'innovation touchant aux institutions éducatives, y compris celles relatives au préscolaire. Un cumul important d'opinions, d'études a entouré cette question ; notre objectif n'est pas de rapporter ce foisonnement d'idées, mais seulement de clarifier ce que nous entendons par innovation. Ce qui ne renvoie pas à l'idée de remplacer un modèle éducatif établi par un autre. Par innovation, nous entendons toute organisation ou méthode de travail éducatif renouvelé ; ce renouvellement évolue selon un développement qui trouve son insertion dans les racines fondamentales de notre société, racines aux dimensions humaines et spirituelles ; ces racines sont de nature à intégrer tout ce qui est susceptible de développer l'enfant, de l'adapter au monde moderne tout en préservant son identité à l'intérieur d'une société qui a une histoire, une culture et qui reste ouverte à la science.

L'intérêt pour l'innovation dans les institutions préscolaires vient de ce qu'elle peut apporter pour les enfants qui se trouvent dans une étape cruciale de la vie de l'homme, étape où s'effectue l'émergence des traits essentiels de la personnalité. L'innovation ne peut investir les institutions préscolaires que sous les conditions suivantes :

---

\* Membre du Groupe Koranic Preschools (GKPS), M.E.N., Rabat

1. Existence d'un cadre législatif qui définisse la nature de l'institution préscolaire et ses caractéristiques au niveau matériel et humain ; cette législation devrait présenter une certaine souplesse de manière à ne pas bloquer l'esprit créatif, la recherche et le progrès.

2. Que l'institution puisse jouer son rôle qui est d'inculquer à l'enfant la culture de sa société en utilisant toutes les activités éducatives dans ce sens.

3. Que l'institution réserve des locaux pouvant offrir des espaces organisés pour le type d'activité qui répond aux besoins des enfants à cet âge-là.

4. Vu le rôle important imparti à l'éducateur de l'institution préscolaire, il est nécessaire d'être exigeant quant à son recrutement, de lui donner les moyens pour remplir son rôle ; à savoir : connaître et comprendre les enfants, les inciter à vivre des situations inédites, collaborer avec ses collègues éducateurs dans le but de faire évoluer son action. Telles sont les qualités que devrait avoir cet éducateur, qualités qui doivent reposer sur le travail collectif et sur les acquis des expériences de terrain et de la recherche continue.

5. Se baser sur des principes et des fondements éducatifs établis sans se lier les mains par un programme ou des méthodes imposées. Ceci suppose, de la part de l'éducateur, des compétences et une pratique maîtrisée et, de la part de l'inspecteur pédagogique, un rôle d'aide, de coordonnateur et de chercheur.

6. L'ouverture de l'institution préscolaire sur l'environnement et particulièrement sur les institutions qui jouent un rôle important dans le soutien des activités éducatives, à savoir la famille et le dispensaire ou l'hôpital. L'innovation dépend de la conviction de l'éducateur, laquelle sera acquise si on fournit à ce dernier les conditions qui lui permettent d'être préparé et de participer réellement à cette innovation en partant de la connaissance de la réalité pédagogique actuelle et des objectifs à atteindre.

# **Présentation du film vidéo : *Eveillez-vous petits Béninois... pour construire demain***

**Production du Centre International de l'Enfance  
République populaire du Bénin, 1986**

Micheline d'AGOSTINO\*, France

Ce film présente les Centres d'éveil et de stimulation de l'enfant (C.E.S.E.), système de prise en charge sanitaire et éducative des enfants de 3 à 5 ans, mis en place au Bénin, pays d'Afrique de l'Ouest, de 4,6 millions d'habitants environ.

Les C.E.S.E. ont été appelés ainsi pour montrer la volonté du pays de créer une structure adaptée aux jeunes enfants et ne devant pas être confondue avec l'école.

## **Idéologie du projet**

Dans ce pays où les enfants d'âge scolaire ne sont pas tous scolarisés (taux d'inscription à l'école primaire de 63 % entre 1986-1989), il peut sembler paradoxal de mettre en place une structure éducative et sanitaire en faveur des jeunes enfants. Cette situation est l'aboutissement d'une longue réflexion basée sur la conscience de l'extrême importance des premières années de la vie pour le devenir de chaque individu qui a conduit le gouvernement béninois à opter pour un programme national de prise en charge sanitaire et éducative en faveur des enfants de trois à cinq ans.

---

\* Spécialiste de l'éducation de l'enfant d'âge préscolaire au Centre International de l'Enfance, Paris.

La décision politique étant prise, une autre réflexion s'est engagée afin de dégager le schéma conceptuel permettant de mettre en place une structure intégrée au milieu (fonctionnant dans et avec le milieu, pour le milieu, avec les moyens du milieu) destinée à promouvoir le développement de tous les enfants de la tranche d'âge dans ses aspects sanitaires, psycho-moteurs, intellectuels et socio-affectifs.

Il s'agissait par ailleurs de prendre en charge le plus grand nombre possible d'enfants sans dépasser les capacités financières du pays. Partant de ces bases, les orientations de ce programme ont été définies.

Les C.E.S.E. : une réponse originale du pays à la prise en charge des besoins sanitaires et éducatifs des jeunes enfants, une expérience novatrice au niveau des structures et de la pédagogie.

## **Innovation au niveau des structures**

Les C.E.S.E., pour exister et atteindre la majorité des enfants de la tranche d'âge concernée, doivent offrir une éducation de qualité, à un coût le plus bas possible. Pour ce faire, il a été envisagé d'instituer une double hiérarchie au niveau des personnels.

Une école de formation d'animateurs de C.E.S.E. a été créée. Ses animateurs, recrutés au niveau B.E.P.C. (diplôme d'études du premier cycle du second degré) selon des critères de langue et de motivation, suivent une formation d'une durée d'un an. Ils appartiennent au corps des fonctionnaires et sont rémunérés comme les instituteurs auxquels ils sont assimilés. Ils ne sont titularisés qu'après avoir satisfait aux examens de fin de formation et aux examens professionnels (certificat d'aptitude pédagogique). Ils ne peuvent se présenter au certificat d'aptitude pédagogique qu'après avoir exercé les fonctions d'animateurs durant une période assez longue fixée par la fonction publique.

Après leur formation, les animateurs sont nommés dans leur région d'origine (pour des raisons de langue) où ils ont la responsabilité, soit de travailler dans un C.E.S.E., soit d'en créer un nouveau selon les situations et les besoins. Après avoir acquis une expérience de terrain ils forment, à leur tour, en situation, des éducateurs recrutés au niveau des communautés. Les éducateurs sont rémunérés en général par les autorités locales ou les parents. Leurs salaires sont fixés localement et peuvent différer d'un C.E.S.E. à l'autre.

Il avait été prévu à l'origine que chaque animateur serait responsable de cinq

éducateurs mais cela a été abandonné pour des raisons de qualité de la prise en charge.

La formation reçue tant au niveau des animateurs que des éducateurs est plus pratique que théorique. Elle tend à développer l'autonomie dans le milieu de vie, les capacités de communication et la créativité. Les animateurs apprennent par exemple à fabriquer des jeux et jouets avec les matériaux locaux. Ils retransmettent ce savoir aux éducateurs et aux parents. Dans leur pratique quotidienne, les animateurs doivent communiquer avec les familles, les populations, les autorités : ils apprennent donc à entrer en contact avec les différents membres de la communauté. Au cours de leur formation, ils effectuent des enquêtes dans le milieu et réalisent auprès des populations une collecte de chants, jeux, danses, contes qui leur permettra de se constituer un bagage pour le transmettre ensuite aux enfants.

## **Innovation au niveau pédagogique**

Les C.E.S.E. ont été conçus pour apporter une réponse adaptée aux différents besoins des enfants. Ils constituent une transition entre la famille et l'école. Ils ne se substituent ni à l'une, ni à l'autre. Leur programme est constitué d'activités variées, choisies en fonction des intérêts des enfants et sous-tendues par un projet pédagogique.

Ces activités, menées dans la langue maternelle de l'enfant, parfois conduites par les parents, trouvent leurs motivations dans son milieu de vie. Elles se déroulent aussi bien au champ avec les parents, qu'au marché, à la PMI, à la maternité, au port avec les pêcheurs : partout où il y a quelque chose à voir et où il se passe quelque chose d'intéressant. Les activités menées au fil des jours permettent à l'enfant de découvrir et d'intégrer sa culture, de connaître son environnement et d'apprendre à y vivre en harmonie. Les situations offertes stimulent la créativité, les capacités de raisonnement. Elles exercent autant les facultés motrices que celles de réflexion, d'observation et d'expression. Elles s'attachent à développer chez l'enfant un comportement de santé conscient et adapté.

Elles le préparent à aborder les apprentissages scolaires dans de meilleures conditions et visent particulièrement :

- l'acquisition de la maîtrise du corps et de la main ;
- la découverte des symboles élémentaires (gestes significatifs) ou plus élaborés (langage, dessin figuratif ou schématique, image) ;
- l'acquisition des notions d'espace et de temps.

Les activités proposées sont concrètes, basées sur le jeu et non contraignantes pour l'enfant dont elles respectent les rythmes biologiques et la personnalité. Elles font appel à un matériel éducatif fabriqué dans le milieu avec les matériaux locaux. Ce matériel a le double avantage d'être adapté au contexte culturel et d'être d'un faible coût.

## **Une structure en constante évolution**

Les C.E.S.E. sont une structure en situation de recherche et en constante évolution depuis leur création qui remonte à une dizaine d'années (1979 : ouverture de l'école nationale d'animateur de C.E.S.E. ; 1980 : ouverture des premiers C.E.S.E.).

Ils font l'objet d'une évaluation constante tant sur le plan pédagogique que structurel ce qui permet d'améliorer constamment la qualité pédagogique et la fonctionnalité des structures dans le contexte économique et social.



# Naissance des jardins d'enfants ou reconduction des écoles coraniques \*

Assia AKESBI MSEFER\*, Maroc

Le titre de cette intervention distingue entre un jardin d'enfants et une école coranique. Il met en cause des résistances culturelles moins favorables au développement des jardins d'enfants qu'à une reproduction des écoles coraniques. Il tente de repérer les pratiques préscolaires qui font penser aux institutions de gardiennage et de mise en moule caractéristiques des enseignements religieux dont l'école coranique. Au-delà du décor coloré, aéré et mouvant, non fortuit, des jardins d'enfants, nous avons essayé de voir en quoi ces derniers sont une institution alternative à ce qui existait auparavant, d'une part, et en quoi un animateur du jardin d'enfants se distingue d'un fqih, d'autre part.

Parmi les fonctions classiques attribuées au jardin d'enfants : **une éducation à l'éveil**, à la socialisation et une fonction de dépistage des retards et des troubles de comportement éventuels, dans la mesure où on considère qu'à l'âge préscolaire il est encore temps de réajuster des rapports avec les enfants en fonction de leurs lacunes ou de leurs difficultés. Qu'en est-il des jardins d'enfants au Maroc, des jardinières et de leur formation ? Une expérience de formation et de recyclage avec des jardinières à l'école Saint Dominique à Casablanca nous a permis d'évaluer les difficultés qu'elles rencontraient dans les rapports avec les enfants. Au-

---

\* Titre ayant fait la conclusion d'un ouvrage en cours d'impression intitulé : *Naissance des jardins d'enfants au Maroc : résistances psycho-sociales*. UNICEF-Ligue de protection de l'enfance, Rabat.

\* Psychologue clinicienne, Casablanca.

delà des lacunes théoriques à combler par un apport de la littérature sur la psychologie du développement, des notions de stade référées à J. Piaget, à S. Freud, un travail colossal restait à faire au niveau des comportements et des relations avec les enfants.

Cet exposé tente d'identifier dans une première partie quelques difficultés des jardinières à intervenir dans le sens des objectifs éducatifs reconnus au J.E. Il essaie dans une deuxième partie de situer les résistances des jardinières dans un champ socio-culturel transcendant les situations pédagogiques.

## **I. Identification des difficultés rencontrées par les jardinières à intervenir dans le sens des objectifs éducatifs envisagés par les J.E.**

Un travail d'éveil est proposé aux enfants par les stimuli divers que constituent des activités cognitives de tri d'objets, de couleurs, de formes, de mise en ordre croissant et décroissant, de style pyramidal ou poupées russes, de sériation, d'encastrement, de suite logique de mosaïques, de zelliges et de puzzles. Les enfants disposent de potentialités qu'il convient de développer et de faire fructifier dans le sens d'observations et de mise en relation. Les enfants ne sont pas passifs mais le deviennent à la suite de découragement, d'invitation au silence et à l'immobilisme. Une jardinière soucieuse de développer les possibilités d'éveil des enfants évite de les inciter au silence. Elle adopte une attitude bienveillante, permissive, respectueuse et peu directive. Son rôle est moins d'intervenir que de favoriser la participation des enfants et de développer leur sens d'observation. Il s'agit de stimuler, d'orienter le développement cognitif et de réduire les facteurs non favorables à la socialisation des enfants. Certaines attitudes sont à encourager comme l'expression orale et le sens de l'observation, d'autres à déconditionner comme les conduites passives et celles agressives.

Alors qu'il s'agit d'aider les enfants à organiser leurs structures cognitives, à observer, à raisonner, à analyser au moyen des différentes activités de peinture, de modelage, etc. les jardinières identifiaient les activités par leurs supports comme c'est le cas pour les enseignements scolaires. Le développement personnel censé être au centre des rapports pédagogiques cède la place à un enseignement disciplinaire.

### **I.1. Difficultés des jardinières à éviter une pédagogie disciplinaire**

Les activités proposées ne sont qu'un moyen pour mettre les enfants en situation de réfléchir, elles ne sont pas en elles-mêmes une fin. Or, il arrive souvent aux jardinières de s'enfermer et d'enfermer les enfants dans l'une ou l'autre des activités et de transformer la pédagogie active du J.E. en une pédagogie disciplinaire. Les jardinières risquent à chacune des activités de déraiper vers des enseignements disciplinaires et de noyer le développement personnel global des enfants. Nous évoquons des situations où les jardinières inversaient les objectifs de leurs interventions, disaient faire faire aux enfants du graphisme ou de la peinture ou du modelage. Les activités prenaient le sens de leur support au détriment du rapport des enfants à de tels objets. La forme d'investissement des enfants se tient au silence lorsque l'activité se fait nommer par son support comme témoignent les expressions : les enfants font du graphisme, du modelage, ou encore je leur propose du modelage, du dessin, etc., comme cela se dit de manière à ramener des situations d'expression personnelles à des enseignements disciplinaires. Le rapport de l'enfant à l'activité n'apparaît pas, son objectif éducatif non plus.

### **I.2. Résistances à investir l'intervention éducative**

Par ailleurs, les jardinières n'investissaient pas l'action éducative autant qu'elles valorisaient le facteur inné. Le principe de favoriser la compréhension des enfants résistait à des conceptions archaïques à l'usage comme celles du "sang lourd, léger" attribuées aux enfants justifiant ainsi les retards psychomoteurs et les précocités du développement cognitif associés à l'hérédité et à la reproduction du comportement des parents. Les jardinières sous-estimaient leurs possibilités d'apport auprès des enfants. Imprégnées du principe "du caractère d'origine", elles cédaient à des attitudes fatalistes minimisant l'action de l'environnement. Un enfant devait porter des caractéristiques de son milieu. Les jardinières puisaient ainsi dans un mode de pensée analogique, s'y référaient dans leur interprétation des conduites des enfants et contribuaient à le renforcer à travers leurs pratiques.

### **I.3. Mode de pensée analogique des jardinières à l'encontre du soutien individualisé des enfants**

Parmi les résistances rencontrées auprès des jardinières, le fait qu'elles se référaient à un mode analogique de pensée. Il s'agit des situations où elles n'évitaient pas de comparer entre les enfants et où elles valorisaient l'existence de similitudes au lieu d'insister sur les éléments de distinction. Les consignes utili-

sées par les jardinières lors des activités véhiculaient une démarche analogique qui devenait une norme et un critère de bonne conscience comme le montrent les expressions : « Vous êtes tous pareils pour moi, je vous traite de la même façon... Je vous fais faire les mêmes activités. » Une analyse de situation montre que chacun réagit différemment avec les uns et les autres. Le problème se situe au niveau du respect et non d'une réaction identique. Nous évoquons à titre d'exemple le fait de demander à un enfant de regrouper les éléments pareils alors qu'il lui revient de découvrir par lui-même les possibilités de relations et de créer des modes de rangement.

Outre le renforcement des attitudes analogiques chez les enfants, nous pensons que l'intervention des jardinières gagnerait à être moins directive, aspect non moins facile à réduire dans les rapports pédagogiques.

#### **I.4. Directivité des jardinières**

Les jardinières se montraient d'une directivité excessive au point de restreindre la créativité des enfants ce qui ne les aide pas à réduire leur dépendance aux adultes, ni à développer leur point de vue propre, leur autonomie corporelle et conceptuelle.

Les critiques évoquées relèvent de lacunes théoriques, certes à mettre à jour, mais ne se limitent pas à cela. Celles-ci plongent leurs racines dans des enseignements culturels référés à une philosophie antérieure à celle qui régit les jardins d'enfants.

#### **I.5. Les activités psychomotrices, alternative à la séparation manichéenne entre exercices du corps et de l'esprit**

Une éducation psychomotrice pour des enfants d'âge situé entre trois et six ans se distingue d'une performance sportive de compétitivité. L'objectif est d'offrir l'occasion aux enfants de sentir leur corps et ses différentes modalités d'expression à des fins éducatives plus larges. Un enfant a besoin de se retrouver dans un schéma corporel propre à lui avant de se mettre en relation avec le corps des autres enfants. Un rapport intégré du corps participe à l'éveil et à la socialisation des enfants. Une prise de conscience est d'abord corporelle. Une lecture de situation et un déchiffrement de sens nécessitent une intégration de soi, une organisation de l'expression, de l'équilibre personnel, un dialogue corporel en vue d'une intériorité élaborée. Le rapport au corps est autrement intégré, il se distingue de la division manichéenne et cartésienne du corps et d'esprit et c'est là un autre terrain de discordance que nous discutons dans la deuxième partie de ce travail.

## **I. 6. Socialisation en faveur d'une réduction de l'égoïsme**

Il s'agit de sensibiliser les enfants à leurs limites, au respect d'autrui, au partage avec les autres, au développement du sens, d'écoute, de manière à réduire des aspects égoïstes et narcissiques des comportements et de l'angoisse de perte, de castration à l'origine du besoin de dominer et de posséder.

## **I. 7. Initiation à la notion d'observation et de relation autant pour les enfants que pour les jardinières**

Au cours des rencontres de formation avec les jardinières, il s'est avéré important de les familiariser avec la notion de "relation" impliquant une rencontre entre deux individualités et des supports projectifs propre à chacune, ainsi qu'à la notion d'observation à distinguer de celle d'"interprétation". Celles-ci étaient unilatérales, les jugements portés sur les enfants encombraient le champ relationnel avec les enfants. Ainsi, les jardinières évoquaient le caractère timide d'un enfant sans pour autant se demander en quoi elles l'intimidaient, ou encore le cas d'un enfant qui ne participe pas ou peu aux activités et dont elles disent : "il ne veut pas travailler", "il manque d'affection". Les jardinières manquaient de remettre leur propre comportement en question. Elles expliquent les réactions des enfants de façon projective et unilatérale. Elles manquent de formation théorique leur permettant la lecture de certains comportements non conformes à leur attente. C'est le cas des manifestations d'agressivité, de retrait, de certains gestes compulsifs, de succion du pouce qu'elles interdisent, de balancement, le fait de se frotter, de cas de pelure, d'énurésie, d'encoprésie qu'elles répriment, ridiculisent ou soulignent très souvent.

Le champ relationnel dans un J.E. se passe de ce qui peut gêner les enfants. Il essaie de penser les liens non de les éviter. Une observation du comportement des enfants s'inscrit dans un contexte relationnel. Un enfant observé réagit différemment avec des personnes différentes. Un éducateur est impliqué dans la relation. Il n'est pas étranger à ce que "font" les enfants. Sa manière d'être influence et oriente les réactions des enfants. Un éducateur réagit en enfant refoulé en fonction de sa propre enfance par un processus de projection, par rapport à l'enfant qu'il aurait voulu être ou encore par rapport à l'enfant réprimé qu'il a été. Il peut éprouver le désir de réaliser ce dont il a manqué à travers l'enfant tout comme il peut éprouver le besoin de reproduire à son niveau la répression ou le manque qu'il a subi. Il peut passer à côté des besoins et de la demande réelle de l'enfant. Un éducateur ne se rend pas toujours compte que son vécu familial, son rang dans sa fratrie (d'aîné, de cadet et de benjamin), le rapport à son identité sexuelle jouent un rôle dans les relations aux enfants.

### **I. 8. Distinction du fait et d'une interprétation : importance pour les enfants autant que pour les jardinières**

Le travail d'observation est apprécié en fonction de la description plus ou moins précise, objective des faits. Il s'agit de description neutre si possible, c'est-à-dire débarrassée de tout jugement de valeur ou préjugé. Les interprétations compréhensives favorisent le champ relationnel dans un deuxième temps par référence à la théorie psychologique et psychanalytique. Les interprétations non compréhensives utilisées contre les enfants constituent des difficultés supplémentaires. Une rencontre entre l'adulte et l'enfant est une interaction. On ne sait pas qui éduque l'autre, qui soigne l'autre ; ceci importe peu, l'essentiel est que lors d'une rencontre, il y ait interaction. Parmi les difficultés rencontrées avec les jardinières : le fait de les impliquer de manière à concevoir leur part de responsabilité dans les réactions des enfants. Un comportement engage une responsabilité partagée. Les attitudes défensives des jardinières ne favorisent pas l'évolution des enfants.

### **I. 6. Gestion du groupe, alternative au maintien de la classe**

Une jardinière favorise les liens des enfants entre eux, elle les aide à développer leurs échanges. Cela suppose qu'elle soit initiée aux rapports de communication dans les petits et grands groupes dans des moments de crise, de régression, d'affrontement de transfert, de projections œdipiennes et narcissiques, d'une lecture de contenu manifeste et latent des paroles des enfants.

## **II. Résistances psychosociales et reconduction des écoles coraniques, héritage du clivage du travail pénible et du plaisir**

Les activités ludiques du jardin d'enfants se distinguent du travail pénible, du travail épreuve du passage dans ce monde et du travail-sanction. Une activité ludique au jardin d'enfants n'exclut ni le plaisir ni l'intérêt d'apprendre. Or pour les jardinières, cela ne va pas de soi, que de fois elles "ordonnent" à un enfant de finir son travail avant de jouer disent-elles et réintroduisent ainsi le clivage ancestral entre travail et plaisir pour distinguer entre une activité dirigée et une activité qui ne l'est pas. Une activité réalisée par un enfant dans un J.E. ne ressemble en rien à une tâche du héros ou du disciple soumis aux directives du maître qui apprécie, juge juste ou faux, recourt à des sanctions positives et négatives. Un enfant fait ce qu'il peut, il est supposé apprécier ce qu'il fait, se tromper,

apprendre de ses erreurs, reconnaître ses limites ce qui lui donne l'occasion de nouvel apprentissage. Il n'a pas à être puni. Un enfant participe à concevoir et à consentir à ses activités et c'est là une alternative à une directivité des éducateurs non formés pour animer. L'apprenant est un élément vivant du jardin d'enfants. Il est sollicité par rapport à son éveil, son sens de respect, de partage et de communication.

## **II. 1. La créativité des enfants, alternative à la répétition et au rituel obsessionnel des enseignements scolaires**

Un animateur sollicite l'imagination et le potentiel créatif de chaque enfant. Chacun est un artiste. Il gère l'imprévu davantage que des programmes tracés. Il vise l'épanouissement des enfants. Il adopte une attitude d'ouverture aux nouvelles propositions. Il gère les différentes individualités, et c'est là où une classe surchargée ne peut permettre un tel travail du groupe. La motivation des enfants, alternative au chantage exercé par les sanctions positives et négatives comme les notes, les bonpoints, les punitions, les menaces, les comparaisons, la recherche du héros, du fautif, du fidèle et du "rejeton" à marginaliser. On ne sélectionne pas dans un jardin d'enfants, mais on essaie d'affirmer l'individualité de chaque enfant. On cherche à réduire les disparités pour intégrer le maximum de personnes. Une jardinière a besoin d'encourager les différences de chacun, ce qui est déjà un dépassement d'une approche culturelle basée sur les analogies. Les deux formes de rapports explicitent deux approches pédagogiques non convergentes et deux champs philosophiques éloignés l'un de l'autre. Un champ qui envisage une pédagogie de l'homme conscient et des enseignements révélés caractéristiques du contexte féodal, esclavagiste, pauvre se trouve remis en question par une approche individualisée, intégrant les limites et le facteur inconscient.

Les difficultés ne sont pas tant celles d'acquérir des connaissances que d'intégrer un savoir et de l'articuler au fond archaïque de la culture propre à chacun.

## **II. 3. Difficultés d'intégrer une nouvelle culture**

Le fait d'acquérir un savoir ne veut pas dire qu'on a intégré une culture nouvelle, or la pédagogie du J.E. relève d'une culture différente, référée aux sciences humaines du Siècle des Lumières, à l'émergence de la notion d'individu. Au 17<sup>e</sup> siècle, les notions-clés de cette philosophie ont été intégrées à la littérature : comme les termes "psychologie", "intériorité", "enfants" (Rousseau), adolescents (Victor Hugo)... dès l'aube de l'ordre bourgeois comme le rappelle Foucault : le déclin d'une gérontocratie et la naissance de la mise en valeur de la descendance ont commencé avec l'ordre bourgeois.

Parallèlement à la naissance de l'individualité, du développement des sciences positives basées sur des distinctions à observer, des classifications et des mises en tableau à l'origine des sciences expérimentales, le mode de pensée analogique perdait du terrain. La description de faits liés à l'observation a réduit le recours à l'interprétation. Les questions relatives aux origines ont été plus ou moins évaluées au profit du comment... Au lieu de se demander qu'est ce que l'intelligence, Piaget s'est demandé comment se développe-t-elle ?

Dans le domaine des rapports sociaux, le comment-faire a fait régresser les libertés privées en voulant codifier au maximum, doser et réglementer, l'aveu de la vérité s'est installé, réinscrit au cœur des procédures d'individualisation par le pouvoir bourgeois (Foucault, 1988).

Le plaisir de raconter, caractéristique du récit héroïque, cède la place à l'obligation de dire, ne rien cacher à l'autre. Le contexte des sciences sociales se réfère à des théories soutenues par des environmentalistes dont Freud et Piaget ; or, le Maroc est encore prédominé par les théories nativistes. L'insistance sur les facteurs de l'environnement se reflète dans l'intérêt pour l'apprentissage défini par les psychologues comme une modification du comportement obtenu par l'expérience. En Europe, les connaissances psychanalytiques reposaient sur le nativisme, et c'est aux U.S.A. que les environmentalistes ont pu développer leurs théories (Rogers, 1948) (sens lourd – sens léger). Par ailleurs, le jardin d'enfants suppose des critères de laïcité au sens d'une pluralité de choix proposés aux enfants. Il suppose une participation active des enfants qui introduit une remise en cause des rapports directifs et donc des rapports pédagogiques basés sur un partage du pouvoir, une initiation au sens de responsabilité quotidiennement vécue, éprouvée et partagée. Le contexte des sciences sociales envisage une pédagogie intégrant une approche matérialiste basée sur l'observation des faits, sur la notion du comportement et de l'intégration du facteur inconscient d'individus en rapport avec un contexte socio-économique libéral, mécanisé, industrialisé et un niveau de vie relativement élevé.

Les évaluations au jardin d'enfants se font sur la base d'un "mieux" non du "bien" et du "mal" absolus, elles représentent une alternative au canevas manichéen du bien et du mal absolus.

Une jardinière cherche à faire apprécier aux enfants ce qu'ils font, à eux de trouver en quoi leur travail leur plaît et en quoi il leur déplaît.



## II. 4. Recherche de sens, alternative au cogito cartésien

Il n'est pas aisé d'aider les jardinières à se dégager d'un mode de raisonnement conformiste, cartésien, à l'intérieur du "normal" et de "l'anormal". Or, elles ont besoin de se mettre à la recherche du sens du côté du ça qui pense autrement que par des appréciations absolues. A titre d'illustration, nous évoquons quelques situations :

1. Nadia, 4 ans, en classe de moyenne maternelle, déchire sa feuille à force d'appuyer sur le pinceau pendant qu'elle faisait une peinture libre. La jardinière lui demande pourquoi elle a déchiré sa feuille, lui montre la feuille de l'enfant à côté, lui demande de regarder son dessin : "comme il est beau lui dit-elle". Nadia n'a pas répondu mais a arrêté de jouer.

2. Un enfant vient rapporter à sa jardinière que son voisin l'a frappé... Elle lui promet de sanctionner le coupable, ce qu'elle a fait. Les deux enfants se sont disputés à la sortie.

3. Un enfant n'a pas retrouvé son goûter, la maîtresse s'est mise à la recherche de celui qui l'aurait pris. Son désir de recherche du fautif était plus important que de "dépasser la situation" conflictuelle.

Les jardinières ont besoin d'être formées de manière à comprendre, non à sanctionner, à rapprocher les enfants, non à soutenir leurs sentiments de rivalité.

**Une lecture du mode d'expression informel sur les préoccupations des enfants quand on arrive à les lire :** les jardinières ont besoin de comprendre les questions des enfants et de les situer par rapport à des références du développement psychologique : quand un enfant demande **qu'est ce que c'est**, sa question exprime une demande d'identité, d'usage, de relation, ou d'engager une discussion :

- la question **Qu'est ce que c'est** sollicite une identification, une fonction ou un usage des objets.
- la question **Où est** fait allusion au problème de présence et d'absence : ex. "où mets-tu les dessins ?"
- la question **Qui a cassé** : recherche d'un fautif ; ex. "Qui a abîmé ce tapis ?"

Les questions du genre qu'est ce que tu disais ? qui est parti ? qui est rentré ? qu'est ce que tu as fait hier ? souvent posées par les enfants peuvent être une recherche de communication avec les adultes, on le voit quand ils reposent les mêmes questions ou posent des questions dont ils connaissent les réponses. La lecture de ces questions suppose une connaissance théorique, de même que la lec-

ture des attitudes agressives, de retrait, des tics, des conflits entre les enfants, l'attachement à des objets transitionnels. Il s'agit pour les jardinières de faire le deuil de l'enfant modèle, d'éviter de reconduire l'enfant merveilleux des classes scolaires et des écoles coraniques.

Les jardinières ne se rendent pas compte qu'elles sont à cours de bagages théoriques et posent des questions : Comment faire ? Comment faire pour calmer un enfant ? Comment faire participer un enfant qui refuse les activités proposées ? Comment intéresser les enfants ? Comment faire avec un enfant agressif, timide ? Elles se posent moins rarement la question : Comment ne pas faire ? Les jardinières trouvent des difficultés à distinguer entre l'expression "il est beau ton dessin" et "est ce que ton dessin te plaît ?". Les deux formulations expriment deux philosophies non convergentes.

### **Difficulté de créer et de gérer un groupe de jardinières, nécessité d'une formation de base**

Une initiation aux rapports de communication dans un groupe dans ses moments de crise, de régression, d'affrontement, de transfert, une initiation au complexe d'Œdipe, au narcissisme, au contenu manifeste et latent des productions des enfants. Le canevas manichéen s'avère un fond archaïque de notre propre culture étroit pour penser et comprendre des relations.

Les morales religieuses en faveur d'une cohérence sociale permettent difficilement l'épanouissement individuel. Les fonctions normatives de l'école piétinent les individualités au profit d'un héroïsme d'endurance, de respect des rites, de discipline, d'un idéal de retenue qui pèsent sur l'épanouissement des enfants.

Les théories référées à Piaget et à Freud ne font pas bon ménage avec les enseignements culturels en place basés sur les privilèges du sang, du clan, sauvegarde de l'ordre et du privilège. La priorité accordée à la vertu du sacrifice, de l'art de servir, d'une organisation hiérarchisée des gens, des sentiments, des bons sentiments empêche l'expression individuelle réelle, relative et conflictuelle inévitablement. Le risque de reconduire l'école coranique menace les initiatives embryonnaires de rénover l'école entière à partir de celle des jardins d'enfants.

Le psychisme est conflictuel, les désirs ne le sont pas moins. Les goûts diffèrent, de même que les notions "d'honnête homme", de "gens bons", "méchants". On réagit avec méchanceté, avec tendresse à des moments différents. L'approche philosophique à la base de la pédagogie du J.E. n'est pas binaire. Elle se préoccupe du comment plus que des pourquoi. Les réponses aux questions ne requièrent pas du "oui" ou du "non". On ne cherche pas à savoir si oui ou non on aime,

mais plutôt comment on aime. Mû par le besoin de communiquer, la recherche de vérité semble toute aussi secondaire que celle du succès. L'action se conjugue à la première personne ; ainsi un dessin n'est pas beau en soi mais il plaît. Un individu est gentil dans un rapport particulier. Chaque enfant est un cas unique, reconnu vis-à-vis de ses possibilités et de ses motivations propres, il n'a pas à prendre exemple sur d'autres enfants, encore moins à prendre exemple sur des adultes.



# L'enfant et l'environnement

Mohammed Frouhi\*, Maroc

## *Résumé*

Le monde actuel connaît des perturbations inquiétantes, que ce soit au niveau du milieu naturel ou du milieu artificiel. Il est certain que les facteurs entrant en jeu dans cette perturbation sont nombreux. Mais une chose est sûre, c'est que l'homme constitue le facteur essentiel d'agression contre l'environnement.

Si l'être humain ne révisé pas son attitude à l'égard des composantes de l'environnement – que ce soit au Maroc ou ailleurs – il sera le premier à payer le prix de ce comportement irresponsable. C'est pour cette raison qu'à partir des années soixante-dix de nombreuses voix se sont élevées afin que soit protégé l'environnement, ce qui revient à protéger la qualité de la vie humaine.

Un des éléments les plus importants de cette protection est constitué par le comportement rationnel des individus vis-à-vis de leur milieu depuis le plus jeune âge. Ce comportement rationnel est un comportement acquis... C'est pour cette raison qu'il est possible, grâce à des activités pédagogiques orientées dans ce sens, d'amener l'enfant à contribuer à la protection de l'environnement dès cet âge, et ceci en préparation de l'éducation en matière d'environnement qui sera développée lors des étapes scolaires ultérieures.

A la lumière de ce qui précède, il sera possible de donner à cette intervention trois objectifs essentiels, à savoir :

---

\* Faculté des Sciences de l'Education, Rabat.

- souligner la problématique de l'environnement par rapport à l'enfant marocain ;
- exposer des exemples d'activité qui permettent à l'enfant de se familiariser avec le concept d'environnement ;
- proposer quelques activités pédagogiques que les enfants peuvent pratiquer dans le but d'acquérir progressivement un comportement positif à l'égard de l'environnement.

Quatrième séance

**Structures d'accueil du préscolaire et  
articulation avec l'école primaire \***

\* Le rapport de cette séance a été rédigé en arabe par M. Ahbidou.





# Education préscolaire et problématique de l'égalité des chances

Abdallah Aït LAKHYAR\*, Maroc

## *Résumé*

La problématique relative à la fonction et aux rôles que doit remplir l'enseignement préscolaire et son rapport avec l'enseignement public s'est – depuis des années – imposée aux chercheurs dans le domaine des sciences de l'éducation. Dans ce cadre, plusieurs questions ont été soulevées :

- Le statut de l'enseignement préscolaire dans la structure éducative étatique ; peut-on le considérer comme une composante de cette structure ou représente-t-il un maillon de la chaîne de l'enseignement non étatique ?

- Quel est le rôle ou la fonction réservée à cet enseignement préscolaire ? A-t-il une fonction d'accueil visant le gardiennage pendant que les mères sont au travail ou vise-t-il l'éveil des capacités et des aptitudes des enfants dans le but de les préparer à la vie et aux tâches de l'enseignement scolaire, ou bien encore, est-il investi d'une fonction compensatoire visant à aider les groupes d'élèves issus de milieux sociaux, culturellement et économiquement défavorisés ?

Après une brève revue des différentes orientations des recherches relatives à cette problématique, notre approche visera à analyser la réalité préscolaire au Maroc à travers l'évaluation de ses objectifs, de ses fonctions et des rôles en rap-

---

\* Faculté des Sciences de l'Education, Rabat.

port avec l'égalité des chances. Nous porterons une attention particulière aux deux axes suivants :

1. L'égalité de l'input : nous nous interrogeons dans cette partie sur l'existence au Maroc d'un système unifié d'enseignement préscolaire. S'agit-il, plutôt, d'une multiplicité des systèmes à la mesure de la multiplicité des autorités de tutelle et des centres de décisions pédagogiques (les Affaires sociales, la Jeunesse et les Sports, l'Education nationale, les centres culturels étrangers, le secteur privé) ?

Cette diversité des centres de décisions aboutit à une multitude d'approches pédagogiques et d'objectifs visés, au point que pour certains, l'enseignement préscolaire a pour fonction le gardiennage, pour d'autres, il vise la préparation au primaire tandis que pour d'autres encore, il est compensatoire. Même dans le cas où des places sont disponibles dans l'école primaire, cela ne peut nullement relever de l'égalité des chances tant qu'il existe des différences et des écarts culturels et linguistiques entre les enfants qui sont destinés à les occuper. En fait, toute scolarisation sans actions correctives et de soutien pour pallier à certaines insuffisances ne peut que faire empirer les choses.

Ainsi, nous sommes amenés à nous demander si l'enseignement préscolaire au Maroc – au vu de ses caractéristiques citées plus haut – ne vise pas à compenser la pauvreté culturelle et cognitive dont souffrent des segments entiers de la population habitant des quartiers marginalisés de villes ainsi que ceux des campagnes, ou bien, est-ce la multiplicité et la diversité des structures et des institutions de cet enseignement qui constitue un obstacle au développement d'un “habitus” commun, unifié et cohérent pour l'ensemble des enfants en âge pré-primaire ?

Nous concluerons notre exposé en présentant des recommandations visant l'abandon du concept “l'enseignement préscolaire” au profit du concept de “l'enseignement pré-primaire” dans le but d'intégrer ce “maillon manquant” de l'enseignement étatique en tant que partie intégrante de l'enseignement fondamental obligatoire, relevant d'une seule autorité pédagogique : le Ministère de l'Education Nationale.

# L'accès à la préscolarisation en Algérie

Zoubida SENOUCI \*, Algérie

L'enseignement préscolaire, après avoir été supprimé au lendemain de l'indépendance, s'est de nouveau imposé comme un "préalable essentiel à toute politique éducative et culturelle" (UNESCO). Les textes officiels (ordonnance, arrêté, décret d'avril 1976) qui ont présidé à la mise en place de l'école fondamentale mettent l'accent sur le rôle primordial de l'enseignement préparatoire comme déterminant de la réussite scolaire ultérieure.

Reconnaissant implicitement les inégalités au sein du système éducatif, les objectifs assignés à la préscolarisation se situent dans une perspective d'atténuation, voire de réduction de l'échec scolaire dû aux différentes disparités (régionales, socio-culturelles) constatées jusqu'alors.

Dans l'article 9 du décret présidentiel, l'enseignement préparatoire a pour objet :

- d'aider la famille dans l'éducation de l'enfant en concourant à son épanouissement par un entraînement physique approprié à l'éducation des sens, à l'éveil de sa curiosité intellectuelle, à la formation de bonnes habitudes et à la préparation à la vie collective.

- de préparer l'enfant à l'enseignement fondamental en l'initiant notamment aux premiers éléments de lecture, d'écriture et de calcul.

Il apparaît donc clairement que la prise en charge des enfants d'âge préscolaire obéit à un souci de compensation des handicaps socio-culturels. Cette étape est

---

\* Chercheur, U.R.A.S.C. (Unité de Recherche en Anthropologie sociale et culturelle, Oran).

donc considérée comme l'outil de démocratisation et d'égalisation des chances scolaires par excellence.

Cependant, il faut noter que les textes officiels régissant l'enseignement "préparatoire" ne font à aucun moment mention de son caractère obligatoire. Par contre, sa généralisation semble souhaitée, bien que le Ministère de l'Education Nationale ne s'en réserve pas le monopole.

« L'initiative d'ouverture d'un établissement préparatoire appartient, après autorisation du Ministère chargé de l'éducation, aux organismes publics, offices, collectivités locales, sociétés nationales, coopératives de la révolution agraire, comité de gestion, organisation de masse à l'exception de toute personne, association ou société privée. » (article 2)

Ainsi, la prise en charge des jeunes enfants va s'effectuer par les organismes employeurs des parents. Les différentes structures de préscolarisation vont voir le jour à partir de 1980/1981 :

- des jardins d'enfants ;
- des écoles maternelles ;
- des classes enfantines.

Dans le secteur de l'éducation, des classes enfantines sont ouvertes au sein des établissements d'enseignement fondamental. C'est dans la perspective d'une meilleure connaissance de la préscolarisation que nous avons entrepris le travail exposé aujourd'hui.

Si nous avons centré notre intérêt sur les classes enfantines, mises en place dans la Willaya d'Oran à partir de 1982, c'est pour deux raisons.

La première : étant domiciliées au sein-même des établissements d'enseignement fondamental, elles pouvaient répondre aisément à l'objectif d'une généralisation de la préscolarisation eu égard au réseau important d'établissements répartis à travers le pays.

La seconde : étant placées directement sous la tutelle des autorités pédagogiques de l'Education nationale, elles pouvaient, nous semblait-il, contribuer à une prise en charge de qualité et réaliser ainsi les objectifs de démocratisation qui lui étaient assignés.

Dès lors, deux questions ont guidé nos investigations :

- à qui s'adressent réellement les classes enfantines ?
- leurs structures pédagogiques et matérielles permettent-elles une réelle préparation à la scolarité ultérieure ?

## I. Les classes enfantines : une préscolarisation urbaine

Il aurait été sans doute acceptable de voir l'enseignement préscolaire prendre les caractéristiques du système éducatif en général en ce qui concerne les disparités régionales par zones, par quartiers, etc. Or, il ressort de l'enquête que les classes enfantines sont localisées exclusivement dans les grandes villes, les communes urbaines importantes telles que les chefs-lieux de *daïra* par exemple.

Voyons comment elles sont réparties au niveau de la wilaya d'Oran : 9 classes ont été créées en 1982 à Oran (c'est-à-dire la commune d'Oran, chef-lieu de wilaya). Leur nombre est passé à 32 en 1989 et à 37 pour toute la wilaya, qui compte près de 300 établissements d'enseignement fondamental.

Ainsi nous avons :

- 32 classes enfantines pour 156 établissements à Oran ;
- 2 classes enfantines pour 56 établissements dans la daïra d'Arzew ;
- 2 classes enfantines pour 46 établissements dans la daïra d'Es-Sénia ;
- 1 classe enfantine pour 26 établissements dans la daïra d'Aïn El Turk.

A la lumière de ces chiffres dérisoires, il est permis d'affirmer que la majorité des enfants destinés aux classes enfantines en sont exclus, d'une façon générale. La préscolarisation des enfants des zones semi-urbaines et rurales est totalement inexistante.

Lorsque l'école en milieu rural élimine massivement les élèves avant la fin du cycle fondamental, on est en droit de se demander si ce n'est pas cela qui constitue un frein à la préscolarisation. Certains chefs d'établissement interrogés invoquent le manque de moyens matériels, les locaux, le personnel d'encadrement et surtout l'absence de demande.

D'autres s'abritent derrière les textes qui prévoient la classe enfantine uniquement pour les enfants d'enseignants. Mais il est facile de déceler que le caractère non obligatoire de cette structure, dont l'existence est laissée "à l'initiative" du chef d'établissement, la rend plus inaccessible aux enfants qui sont loin des villes. Est-ce à dire, pour autant, que tous les enfants de la ville accèdent à la préscolarisation ?

## II. L'origine sociale de la population des classes enfantines

Si l'absence d'une classe enfantine dans un établissement peut s'expliquer éventuellement par une demande trop faible ou nulle, il nous semble, par contre,

que son existence obéît très souvent, soit à une pression de la part du personnel enseignant de l'établissement, soit des familles qui y scolarisent déjà leurs enfants.

C'est ainsi que nous retrouvons représentées dans les classes enfantines pratiquement toutes les catégories socio-professionnelles, avec des disparités notables selon les quartiers.

C'est le dépouillement des registres matricules d'un échantillon de classes qui nous a permis d'élaborer quelques éléments statistiques concernant le recrutement social des enfants.

L'examen de la profession des pères a fait ressortir que 22,1 % des enfants préscolarisés appartiennent à la catégorie cadres supérieurs et professions libérales ; 8 % sont fils d'industriels ; 28,9 % ont un père cadre moyen ou employé ; 25,7 % sont issus d'un milieu enseignant, dont près de 15 % du milieu universitaire.

Les petits commerçants et les indépendants préscolarisent 11,4 % de leurs enfants, tandis que la catégorie "inactifs" (sans profession, décédés, non déclarés, etc.) représente 5,9 % de la population qui nous intéresse et constitue ainsi ce que les chefs d'établissement appellent "les cas sociaux" : Puisque j'ai fait une bonne chose en ouvrant cette classe préscolaire, pourquoi ne pas venir en aide à une pauvre veuve en lui gardant son enfant. Elle a besoin de travail... on la connaît... elle est du quartier, ses enfants sont scolarisés chez nous... » nous dira ce directeur d'école.

Ainsi, la classe enfantine, destinée au départ aux seuls enfants d'enseignants, accueille désormais ceux des catégories moyennes et aisées de la société.

A titre d'exemple, la classe enfantine d'une école du centre-ville d'Oran regroupe, à elle seule, 54,6 % des enfants issus de la catégorie "cadres supérieurs, professions libérales, industriels" qui n'existe, ni à l'école "Buhârâ Morsli" à Petit Lac, ni à l'école "Tayeb Mehadji".

Quant à la répartition des enfants selon la catégorie socio-professionnelle des mères, nous avons pu la reconstituer de la manière suivante :

- 38,1 % des enfants ont une mère enseignante (avec 29 % à l'université) ;
- 5,7 % ont une mère exerçant une profession libérale (médecin, avocate) ;
- les enfants dont les mères sont cadres moyens (fonctionnaires, etc.) ou employées représentent respectivement 5,7 % et 2,2 % ;
- 48,3 % par contre, ont des mères sans activité professionnelle.

Ce chiffre appelle de notre part quelques remarques, surtout lorsque 45,5 % de ces mères au foyer sont mariées à des cadres supérieurs, gros commerçants, etc.

Il fait apparaître en effet que la demande de préscolarisation émane surtout des catégories sociales les plus favorisées et que c'est sous leur pression qu'une structure, destinée au départ à d'autres, les a largement accueillies.

Dès lors, nous pouvons dire que la classe enfantine, malgré les faiblesses de son fonctionnement et les conditions d'accueil plus qu'insuffisantes constatées lors de nos visites et que nous allons aborder dans la partie qui va suivre, constitue malgré tout pour ces parents un enjeu important : celui d'une scolarisation précoce dans le cycle fondamental, c'est à dire à cinq ans.

### **III. Les conditions d'accueil des classes enfantines**

Il n'est plus à démontrer l'importance des conditions matérielles et pédagogiques dans une préscolarisation de qualité. Nous tenterons brièvement de décrire la réalité de la classe enfantine à travers la place qu'elle occupe dans l'établissement qui l'abrite en mettant l'accent sur les incidences d'ordre éducatif et pédagogiques qui en découlent.

#### **1. Qu'est ce que la classe enfantine au plan matériel ?**

C'est une salle unique qui ressemble à toutes les autres salles de l'établissement. Dans certaines écoles, des cantines désaffectées ont pu être récupérées pour servir de classe préscolaire. Dans ces cas-là, l'espace devient plus grand.

Autrement dit, dans la plupart des classes visitées, les enfants souffrent de l'exiguïté du lieu, surtout lorsque celui-ci doit être aménagé en fonction des besoins de l'enfant.

Malgré les efforts des éducatrices pour rendre leur cadre de vie plus agréable et offrir aux enfants un aménagement de l'espace quelque peu adéquat aux objectifs, la classe enfantine est loin d'offrir les conditions d'un épanouissement réel des enfants.

Ils ne bénéficient souvent pas d'aire de jeu appropriée vu le manque de place et leur nombre élevé (les effectifs de la classe enfantine tournent autour de 35 à 40 enfants). Pour jouir du plein air, les enfants sortent dans la cour de l'école quand les élèves du fondamental ont regagné leurs classes après la récréation. A ce moment-là seulement les enfants de la classe enfantine bénéficient de la cour mais "sans faire beaucoup de bruit, pour ne pas déranger les autres".

Cette peur de “déranger” oblige l'éducatrice à limiter les mouvements des enfants, à réprimer quelque peu leurs besoins de courir, de crier, etc.

Ainsi, comme l'affirme E. Plaisance (*l'Ecole maternelle aujourd'hui*, Nathan, 1977), « l'espace lui-même est éducatif puisqu'il oriente les comportements, permet les uns et empêche les autres, offre les conditions matérielles sur lesquelles se constituent les relations entre l'enseignant et ses élèves, entre les enfants eux-mêmes et, bien entendu, entre les enseignants au sein d'un établissement scolaire ».

Dès lors, on peut facilement imaginer les difficultés que rencontrent les éducatrices devant le manque de moyens matériels, les effectifs d'élèves, les groupes d'enfants où celui de 3 ans côtoie celui de 5 ans, etc. Surtout lorsque leur formation ne les a pas particulièrement préparées à leur tâche.

## **2. L'encadrement de la classe infantine**

Nous avons dit plus haut que la ville d'Oran a ouvert en 1982 neuf classes enfantines. Cette initiative, considérée comme une expérience, a démarré en ce qui concerne l'encadrement avec neuf “monitrices de jardins d'enfants” ayant le niveau de 4<sup>e</sup> année moyenne. Avec quelques rudiments en travaux manuels, acquis au C.E.M. Bouhafs (centre de formation professionnelle) en section “monitrices de jardins d'enfants”, elles ont été donc recrutées pour assurer la prise en charge des enfants du secteur de l'éducation nationale. Pour ce faire, une formation d'éducatrice leur a été donnée pendant une année en I.T.E. (Ecole normale).

Mais de l'avis même des intéressées et des autorités pédagogiques de tutelle, la formation initiale est loin de répondre aux nécessités éducatives préconisées dans les classes enfantines, même si le niveau de recrutement s'est sensiblement élevé au cours des années qui ont suivi. En 1989, 60 % des éducatrices ont déclaré posséder le niveau de terminale.

Le manque de qualification du personnel d'encadrement est renforcé par les difficultés matérielles qui aggravent la situation des éducatrices.

D'autre part, la marginalisation du préscolaire au sein du système éducatif en général – l'exemple des classes enfantines en constitue l'exemple – n'est pas sans conséquence sur leurs pratiques pédagogiques.

En guise de conclusion, ce que nous pouvons dire, c'est que les classes enfantines, du fait des conditions mêmes de leur création, apparaissent comme une structure éloignée des objectifs qui ont été assignés au préscolaire.



Conçues comme outil de démocratisation, elles ont en réalité accueilli les enfants des couches aisées des villes, laissant ainsi derrière elles les projets forts “généreux” de compensation des handicaps socio-culturels, d'égalisation des chances, etc.

Si l'expérience d'Oran est née grâce à de bonnes volontés, il n'en reste pas moins que les classes enfantines doivent être sérieusement prises en charge si on veut que la préscolarisation réalise les objectifs qui lui ont été assignés.

# L'enseignement préscolaire entre la nécessité pédagogique et le défi culturel

Ahmed Chebchoub\*, Tunisie

## *Résumé*

L'enseignement préscolaire constitue dans nos sociétés maghrébines une nécessité à la fois économique (le passage d'une économie agricole vers une économie de services), sociale (la professionnalisation de la femme) mais aussi culturelle (la nécessité de mettre très tôt l'enfant en contact avec les biens culturels) et psychopédagogique (c'est vers 3-5 ans que l'enfant apprend 50 % de ce qu'il aura à apprendre sur le plan cognitif).

La question qui nous interpelle donc maintenant n'est plus "devons-nous développer le pré-scolaire ?" mais plutôt "comment le développer et avec quels moyens ?". Il s'agit en effet de relever un défi éducatif, voire même culturel.

Cette communication présente les résultats d'une expérience menée à l'INSE de Tunis en 1985 et dans laquelle il est démontré que le meilleur moyen de préparer l'enfant du préscolaire aux acquisitions scolaires consiste – non à lui apprendre la lecture, l'écriture et le calcul (comme cela se pratique couramment dans nos jardins d'enfants) – mais plutôt à inciter ses capacités intellectuelles.

Mais la réalité de la plupart de nos jardins d'enfants reste réfractaire à ces évidences : car comment peut-on traduire ces conclusions de recherche dans la pratique lorsque nous savons que 52 % de nos jardins sont gérés par le privé et que 60 % de nos jardinières n'ont reçu aucune formation les habilitant à remplir leur fonction d'éducatrices ?

---

\* Université de Tunis.



# L'articulation entre Préscolaire et Primaire au Maroc

Mohammed TOUINEN\*, Maroc

## *Résumé*

L'articulation préscolaire/primaire suppose que les activités entreprises au niveau du primaire participent et prolongent celles engagées dans le préscolaire. Mais percevoir des différences notables dans les acquisitions psychologiques et de connaissances entre les enfants au seuil de l'entrée du primaire, voilà qui pose problème puisque nous supposons que ces différences ont un impact sur le processus de socialisation de l'élève.

Quel est le degré de cohérence, en matière d'apport pédagogique de cette étape, entre les différentes institutions (coraniques, jardins d'enfants) ?

Quel est donc l'apport pédagogique de ces institutions préscolaires dans la perspective de l'étape suivante de l'enseignement primaire ?

Ces apports pédagogiques s'inscrivent dans des conditions objectives, ce qui nous amène à citer différents problèmes cruciaux inhérents à ces conditions :

1. Non-homogénéité de ces institutions, que ce soit au niveau de l'infrastructure ou au niveau des conditions qui les définissent (voir : écoles coraniques, jardins d'enfants et autres institutions).

---

\* Centre pédagogique régional, Fès.

Cette non-homogénéisation constitue un indicateur de différenciation des services pédagogiques au profit des enfants.

2. Ces services pédagogiques, étant payants, entraînent un cycle de fractionnement social qui renvoie au problème de l'égalité des chances.

3. Une insuffisance criante touchant à la qualification et à l'encadrement pédagogique, ce dernier n'émanant pas d'une instance centrale. Résultat : absence d'une philosophie pédagogique claire définissant l'ensemble des pratiques. Les enfants ne peuvent que pâtir de cette situation.

L'étude que nous avons menée avait pour point d'application cette articulation entre le préscolaire et le primaire. Les résultats auxquels nous sommes arrivés montrent que le rapport inégal au préscolaire entraîne une inégalité dans les difficultés que vivent les enfants scolarisés en première année du primaire. Cette situation est le signe du disfonctionnement qui caractérise l'articulation préscolaire/primaire.

# **Impact du préscolaire traditionnel sur l'acquisition des habiletés de lettrisme chez les enfants marocains en milieu rural**

Abdelkader Ezzaki\*, Maroc

## *Résumé*

Dans cette communication, nous nous proposons de discuter, d'abord d'une façon générale, l'impact de l'expérience préscolaire sur le développement intellectuel et social des enfants, en mettant l'accent sur les conditions dans lesquelles cet impact est significatif. Nous nous basons pour cela sur un échantillon de la littérature internationale relative à la question.

Dans un deuxième temps, nous présentons un compte-rendu sur une étude longitudinale que nous avons effectuée au Maroc sur la question de l'impact de l'expérience préscolaire coranique sur l'acquisition subséquente des habiletés de lecture dans le contexte de l'école primaire publique. L'étude a porté sur un échantillon d'enfants ruraux qui étaient sous-groupés selon les critères de l'expérience coranique (plus l'expérience ou moins l'expérience) et de la langue maternelle (arabophones ou berbérophones). Cet échantillon, qui a été suivi pendant plusieurs années de l'école primaire, nous a permis d'évaluer, d'une façon longitudinale, l'effet de l'expérience préscolaire coranique en général, ainsi que la façon dont cette expérience affecte les deux groupes linguistiques en question. Les résultats généraux seront présentés et commentés.

---

\* Faculté des Sciences de l'Education, Rabat

# Table ronde I

## La formation des éducateurs

*Animateur* : Ahmed OUZZI\*, Maroc

*Rapporteur* : Amina DEBBAGH\*, Maroc

La table ronde a débuté par une présentation du document de base qui pose la problématique de la formation des éducateurs(trices). Ce document insiste sur le rôle déterminant des éducatrices et sur la nécessité de leur donner une formation scientifique.

Cinq grands axes sont dégagés pour la discussion, à savoir :

- la préparation scientifique et artistique de l'éducatrice : formation initiale et continue ;
- les caractéristiques et les limites de la situation actuelle de la formation ;
- les tâches de l'éducatrice qui peuvent être appréhendées à 3 niveaux : la personnalité de l'éducatrice, son rapport avec l'enfant et son rapport avec l'environnement social et familial ;
- les différents aspects de la formation (formation psychologique, pédagogique, technique, artistique et sanitaire) et le processus d'acquisition des qualifications professionnelles par les éducatrices ;
- le problème des institutions de formation.

Le débat a été entamé par la présentation de quatre exposés. Les deux premières interventions ont traité, l'une de l'expérience marocaine (Mohammed

---

\* Faculté des Sciences de l'Education, Rabat.

Faïq), l'autre de l'expérience tunisienne (Ghrib Saïda) en matière de formation des éducatrices. Les deux autres (Madeleine Goutard et Ammer Ismaïl) ont proposé une réflexion de fond sur les objectifs et les principes de base de la formation des éducatrices.

**1.** Mohammed Faïq a présenté la stratégie de formation de l'équipe ATFALE. Devant faire face à un ensemble de contraintes pédagogiques et non pédagogiques, l'élaboration des programmes de formation devait tenir compte du degré d'adéquation entre les objectifs de la formation et ces contraintes. En ce sens, la recherche-action de l'équipe ATFALE s'est articulée autour de 3 objectifs fondamentaux dans la définition des programmes de formation :

- l'implication de tous les concernés par le préscolaire ;
- la solution des problèmes pratiques ;
- le partenariat (la coordination des actions).

Mohammed Faïq a mis l'accent sur l'importance de trois principes dans la stratégie de formation de l'équipe à savoir l'écoute des éducateurs, l'articulation entre la théorie et la pratique et l'évaluation formative devant aboutir à la reformulation continue des programmes.

**2.** L'intervention de M<sup>me</sup> Ghrib Saïda a consisté à présenter l'Institut Supérieur de Formation des Educatrices en Tunisie, Institut créé en 1982 mais qui n'a été ouvert aux bacheliers (sur concours) qu'en 1989. La formation dure deux ans et concerne trois aspects essentiellement : un aspect théorique complété par un aspect technique (expression esthétique, scientifique et corporelle) et pratique.

M<sup>me</sup> Ghrib a donné un aperçu général sur les objectifs de la formation et a précisé que les programmes de formation sont actuellement à l'état d'expérimentation. Leur élaboration fait l'objet d'une consultation générale entre toutes les institutions et les partenaires concernés, et M<sup>me</sup> Ghrib a insisté sur la nécessité de la participation des parents.

**3.** M. Ammer Ismaïl a axé son intervention sur l'importance des soubassements méthodologiques et sur les valeurs sous-jacentes dans l'élaboration des projets de formation des éducatrices. Celle-ci doit tenir compte évidemment de la personnalité de l'enfant, mais également du projet de société et du système de valeurs. En parlant des valeurs modernes prédominantes (rapidité, mobilité et complexité), M. Ammer a mis l'accent sur la construction d'une formation implicite et ouverte favorisant l'interaction, la rétroaction et le développement du sens de créativité des éducatrices.

Concernant les objectifs de la formation préscolaire, l'intervenant en a retenu



deux :

1. aider l'enfant à réaliser l'équilibre intrapersonnel comme préalable indispensable à la réalisation de l'équilibre interpersonnel (avec l'environnement social et familial),

2. construire avec l'enfant (implication et responsabilisation), comme principe fondamental de la construction de sa personnalité. M. Ammer s'est prononcé contre la pratique des "coins" dans les jardins d'enfants et les écoles maternelles.

Pour ce qui est des choix méthodologiques présidant à l'élaboration des projets de formation, M. Ammer a retenu 3 valeurs essentielles :

- partir des besoins réels des enfants et les traduire en problématiques à résoudre. Il s'agit ici d'initier les enfants au processus complexe des tâtonnements expérimentaux ;
- initier l'enfant à collaborer et à coopérer, l'objectif étant de développer chez lui les valeurs de générosité, d'échange, etc.
- le respect du droit à la différence.

4. L'intervention de M<sup>me</sup> Madeleine Goutard a porté sur la question de la formation du personnel préscolaire.

M<sup>me</sup> Goutard s'est interrogée également sur le statut de cette formation, sur le rôle de la famille. Elle a souligné que les instances internationales ont pris conscience de ce fait en déclarant l'année 1994 année internationale de la famille.

M<sup>me</sup> Goutard s'est aussi interrogée sur les fondements de la formation des éducatrices et sur les rapports entre l'universel et le national dans l'établissement des programmes de formation. L'universel existe déjà, dit-elle. Il se matérialise dans l'existence d'une base juridique (la déclaration universelle des droits de l'enfant), d'une base scientifique (malgré la relativité des données scientifiques) et enfin d'une base éthique concrétisée par l'importance du patrimoine culturel, riche de sa pluralité, du patrimoine naturel et génétique.

M<sup>me</sup> Goutard a conclu son intervention en traitant la question des moyens. Selon elle, la qualité de la formation ne dépend pas des moyens, mais de la capacité de créativité des éducatrices et de leurs aptitudes à donner à l'enfant l'initiative en favorisant le contact personnel.

Une discussions riche et intense a suivi les interventions. Plusieurs questions intéressantes ont été soulevées. Nous pouvons les articuler autour de deux axes principaux :

– Des réflexions et des questions relatives à l'éducatrice, principale intéressée. Qui est-elle ? D'où provient-elle ? Son attitude vis-à-vis de l'enfant ? De quelle éducatrice parle-t-on ? De celle qui existe maintenant ou de celle qu'on veut

former ? Bref, les interrogations ont porté sur la question de la personnalité de l'éducatrice, de ses attitudes, de ses aptitudes mais également de son statut qui reste encore dévalorisé dans nos sociétés.

– Des réflexions et des questions relatives à la formation des éducatrices. La plupart des intervenants ont insisté sur les limites de la situation actuelle caractérisée par l'hétérogénéité des institutions chargées de cette formation et le manque de coordination entre elles.

Ce constat se renforce par la prédominance de la formation sur le tas qui se répercute négativement sur la qualité de l'enseignement préscolaire.

Le deuxième problème qui a été largement discuté concerne les modalités d'articulation entre la théorie et la pratique dans la formation des éducatrices. Deux formes ont été présentées comme étant les plus adéquates : la formation par alternance (formation initiale et formation continue) considérées comme nécessaires à la reformulation des programmes de formation.

S'agissant ici d'un premier colloque maghrébin sur ce sujet, plusieurs questions n'ont pu être traitées ou n'ont reçu qu'un début de réponse. Ces questions doivent être approfondies à l'avenir. Des propositions ont été formulées à propos de la nécessité de coordination des recherches et des politiques maghrébines concernant le préscolaire et la formation des éducatrices. Mettre en place un organisme maghrébin ayant pour tâche la définition d'une politique de formation, des objectifs de cette formation, ainsi que l'élaboration d'un statut des éducatrices, tel fut le souhait de tous les participants à cette table ronde.

# Stratégie de Formation de l'Equipe ATFALE : une alternative

M. Mohammed FAIQ\*, Maroc

Je voudrais commencer mon intervention sur la stratégie de formation de l'équipe A.T.F.A.L.E. par une observation sur les discussions d'hier et d'aujourd'hui.

La plus grande partie des interventions et des discussions a été réservée aux jardins d'enfants, alors qu'en réalité, ils ne représentent que 5 % environ des effectifs d'enfants préscolarisés.

Les 95% restants se trouvent dans d'autres types d'institutions, à savoir les kouttab coraniques.

Aussi, mon intervention sera-t-elle relative à une recherche-action, actuellement en cours, qui vise l'innovation des pratiques pédagogiques au sein des Kouttab coraniques préscolaires (1) en collaboration avec le Ministère de l'Éducation Nationale.

Habituellement, l'introduction de pratiques novatrices dans des entités ou structures déjà constituées ayant leurs réflexes, leurs résistances et leurs habitudes prend la forme de cycles - plus ou moins longs - de formation de type traditionnel

---

\* Faculté des Sciences de l'Education, membre de l'équipe ATFALE, Rabat.

(1) Pour plus d'informations sur l'éducation des Kouttab coraniques, voir Kh. Bouzoubaâ : *Du Kouttab coranique au Kouttab préscolaire ou l'évolution des fonctions de l'école coranique au Maroc*. Texte dactylographié, 1991.

durant lesquels des spécialistes distillent leurs savoirs sur les théories en vogue. L'interpellation insistante des praticiens, confrontés aux contraintes du quotidien et réclamant de plus en plus fort aux spécialistes et aux chercheurs des moyens, des solutions pratiques et d'autres modes d'intervention, reste le plus souvent sans écho.

Ceci est d'autant plus préjudiciable que les pratiques éducatives effectives sur le terrain sont le plus souvent largement déterminées par des facteurs extra pédagogique-théoriques, comme entre autres : la politique générale, les autorités de tutelle, les moyens, les outils et l'environnement pédagogiques, le statut et la formation des éducateurs, les pressions sociales et culturelles, les mentalités et les résistances au changement...

Au vu de cette complexité, toute vision stratégique d'innovation des pratiques éducatives qui n'intègre pas tous ces paramètres (les plus stratégiques tout au moins) dans une dynamique de processus formateurs et novateurs qui convergent ensemble vers des objectifs préalablement définis d'une manière concertée et réfléchie, risque d'aboutir, dans le meilleur des cas, à des résultats limités.

Dans l'équipe A.T.F.A.L.E., nous considérons qu'en définitive la difficulté ne réside pas tant au niveau de la détermination des contenus scientifiques et de l'élaboration des programmes de formation, mais plutôt au niveau des approches, des attitudes et des méthodes susceptibles de combler le hiatus entre les discours véhiculés par les formateurs des éducateurs(trices) en exercice, d'un côté, et les pratiques pédagogiques effectives et matériellement possibles sur le terrain, d'un autre côté. Cela nécessite de ne pas occulter les problèmes quotidiens et de partir des interrogations des éducateurs(trices) pour construire avec eux un savoir théorique et pratique et des approches adaptés autant que possible aux contraintes du terrain en question. On peut citer à titre d'exemples quelques unes des contraintes afférentes au niveau préscolaire dans notre pays :

- nombre important d'enfants dans les classes,
- exiguïté des locaux et leur inadaptation à toute activité pédagogique,
- moyens limités des parents,
- exigence des parents relative à l'enseignement précoce de la lecture et de l'écriture à leurs enfants,
- multiplicité des autorités de tutelle,
- niveaux scolaires différenciés des éducateurs(trices),

- absence de formation professionnelle de base,
- ... (1).

Un tel défi ne peut être relevé dans l'optique d'une formation des éducateurs de type conventionnel. On peut à ce propos se poser quelques questions parmi tant d'autres :

- Dans quelle mesure un programme de formation conçu en dehors des premiers concernés peut prétendre répondre à leurs besoins effectifs ?
- Quel est le degré d'adéquation entre le message véhiculé et le médium utilisé (faire un *exposé* sur *les techniques d'animation* par exemple !!) ?
- Quelles actions formatrices ont été entreprises pour rendre les éducateurs autonomes (à quelles habiletés les avons-nous formés pour les rendre capables d'affronter les dures réalités du terrain ?) ?
- Quelles structures de soutien avons-nous mises en place en vue d'encourager à une émulation réciproque, voire à une formation continue autogérée ?

Partant de là, l'équipe A.T.F.A.L.E. a adopté la méthodologie de la recherche-action comme mode de fonctionnement intérieur de l'unité de recherche dans ses activités de production scientifique, de formulation des projets d'innovation, mais également comme outil d'élaboration et d'introduction de stratégies d'innovation dans les institutions préscolaires.

Mon propos n'étant pas le paradigme de recherche-action en soi, je me contenterai d'en rappeler les principes qui nous intéressent et qui structurent notre approche. Mon objectif est principalement d'illustrer, autant que le temps qui m'est alloué le permet, comment ces principes ont été, dans notre cas, traduits en actions motivantes sur le terrain investi.

---

(1) Pour une description succincte de ces contraintes, voir, infra, l'intervention de Khalid El Andaloussi : *le Projet ATFALE, une expérience d'innovation dans l'éducation préscolaire*.

Voir également à ce sujet Kh. Bouzoubaâ, *op. cit.*, 1991.

<b>PRINCIPES DE LA RECHERCHE-ACTION</b>	<b>OPERATIONNALISATION DES PRINCIPES AU NIVEAU DE LA STRATEGIE DE FORMATION</b>
<p><b>1. Objectifs de la recherche-action</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Contribuer à la solution de problèmes et de préoccupations pratiques.</li> <li>– Développement des sciences.</li> </ul>	<p><b>1. Objectifs du projet A.T.F.A.L.E.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Développement de pratiques pédagogiques novatrices</li> <li>– Elaboration d'une méthodologie préscolaire adaptée aux conditions et aux contraintes des institutions préscolaires des milieux défavorisés (notamment les Kouttab coraniques).</li> </ul>
<p><b>2. Incitation à l'implication et au développement du sens du partenariat</b></p>	<p><b>2. Implication de l'ensemble des intéressés par le préscolaire dans l'élaboration des objectifs visés</b></p> <p><i>Au niveau ministériel :</i></p> <p>Implication des responsables du secteur au Ministère de l'Education Nationale par l'élaboration commune de la stratégie et des objectifs généraux de la dynamique à créer, à travers une "Equipe Centrale" (Groupe Koranic Preschools) composée de spécialistes du Ministère sous la direction du Directeur de l'Enseignement Fondamental. Cette Equipe Centrale (G.K.P.S.), participe activement à toutes les étapes du projet "Koranic Preschools" liant l'équipe A.T.F.A.L.E. au Ministère de l'Education Nationale.</p> <p><i>Au niveau de la Délégation :</i></p> <p>Une fois les délégations qui vont bénéficier du projet choisies, une série de réunions avec les responsables du secteur au niveau de la délégation et en présence de l'Équipe Centrale, permet d'impliquer la délégation dans l'opérationnalisation des objectifs, dans la construction des programmes et dans le choix des éducateurs qui vont profiter de la formation. Cette implication s'effectue également par le biais d'une "Equipe</p>

	<p>Locale”, composée des responsables pédagogiques et des conseillers du préscolaire, relevant de la délégation en question. Cette équipe est associée à toutes les actions menées au sein de la délégation.</p> <p><i>Au niveau des éducateurs choisis par l'Equipe Locale (relevant de la délégation et en collaboration de l'équipe A.T.F.A.L.E. (F.S.E.) de l'Equipe du Centrale (M.E.N.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitation des principes qui guident la pédagogie préscolaire prônée par l'équipe A.T.F.A.L.E.</li> <li>• Écoute des préoccupations des éducateurs</li> <li>• Détermination collective des besoins en formation</li> <li>• Valorisation de l'expérience des éducateurs</li> <li>• Production collective de documents, de moyens et d'outils pédagogiques.</li> </ul> <p>....</p> <p><i>Au niveau des parents :</i></p> <p>La dimension “parents” constitue un axe important de la stratégie d'innovation de l'équipe A.T.F.A.L.E.. Cet axe représente en fait le défi le plus difficile à relever.</p>
<p><b>3. Articulation théorie-pratique</b></p>	<p><b>3. Alternance des phases : formation intensive - retour sur le terrain (dans les institutions préscolaires).</b></p> <p>Les phases de formation intensive sont suivies des périodes de retour sur le terrain. Ce retour sur le terrain permet aux éducateurs de mettre en pratique certains acquis de la formation. Le retour des éducateurs dans leurs institutions respectives permet aux membres des équipes A.T.F.A.L.E. et “Koranic Preschools” (G.K.P.S.) d'organiser les phases de suivi et de</p>

	<p>formation sur le tas dans les institutions préscolaires proprement dites.</p> <p>En plus de ces visites, des réunions hebdomadaires d'évaluation, de suivi et de formation sont organisées tout le long de l'année dans les "Centres de Ressources" respectifs relevant des délégations impliquées dans le projet.</p>
<p><b>4. Évaluation</b></p>	<p><b>4. Evaluation intégrée aux processus du projet</b></p> <p>L'évaluation est entreprise dans une optique formative. Elle vise principalement à fournir :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– un feed-back visant à enrichir les différents processus mis en place par le projet et qui aboutit au pilotage du projet et à la reformulation continue des objectifs, des tâches et des programmes d'actions.</li> <li>– une systématisation des données sous forme de productions scientifiques.</li> </ul> <p>Ces données évaluatives relativement systématisées sont enrichies par les échanges entre les différentes équipes du projet lors des réunions régulières de synthèses et d'évaluation.</p>



Avant d'aborder les structures d'appui ou de soutien, le tableau ci-dessus mérite quelques éclaircissements supplémentaires. Alors qu'habituellement, les spécialistes et les chercheurs considèrent les négociations avec les autorités de tutelle et les "administratifs" en général comme un "mal" nécessaire qu'ils auraient volontiers évité, dans l'optique de l'équipe A.T.F.A.L.E. l'implication des responsables à tous les niveaux et de tous les concernés et leur adhésion constituent une partie intégrante et un maillon important de l'ensemble du processus. Ce qui est recherché à travers le processus de l'implication ce n'est pas seulement la *bénédition* des décideurs mais leur *adhésion active, participative*. Le même principe guide nos démarches auprès de tous nos partenaires sans exception (directeurs, délégués, responsables pédagogiques, conseillers, éducateurs...).

L'adhésion active est rarement offerte sur un plateau, elle a besoin d'être construite, d'être "travaillée", elle se mérite en quelque sorte, mais elle n'en demeure pas moins une condition nécessaire à tout processus d'innovation.

Les périodes de retour sur le terrain (à savoir les institutions préscolaires touchées) qui succèdent aux phases de formation intensive sont en fait des phases de formation sur le tas, c'est en somme un autre type de formation qui prend le relais. Durant ces phases sur le terrain, les éducateurs sont amenés à expérimenter les acquis de la formation intensive qu'ils ont intégrés dans leurs projets pédagogiques respectifs (nouvelles activités, nouvelles approches, nouveau aménagement spatial, etc.).

La dynamique d'expérimentation et d'essai ainsi enclenchée, de par la démarche qu'elle impose et l'attitude qu'elle génère constitue, en soi, *un processus formateur*. Elle amène les éducateurs à réfléchir à leur pratique, à la théoriser et à la remettre en cause. Ceci génère des interrogations, des questionnements et donc des besoins en formation, auxquels répondent les encadreurs durant les visites sur place. L'ensemble de ces éléments est systématisé en compagnie des éducateurs lors des rencontres hebdomadaires tenues dans des centres réservés à cette fin (les Centres de Ressources).

Cette *alternance* des phases de formation intensive et de formation sur le terrain ne vise pas à répondre uniquement aux impératifs professionnels des éducateurs du secteur privé, elle reflète également la spécificité paradigmatique de notre démarche, qui compte entre autre sur *la confrontation entre la réflexion théorique et les réalités pratiques pour avancer*.

En plus des processus de formation (intensive et sur le terrain) qui se complètent pour finalement couvrir toute une année, un certain nombre d'autres struc-

tures d'appui ou de soutien ont été mis en place en vue de densifier et d'enrichir la dynamique de formation et d'innovation engagée et de faire avancer la problématique du préscolaire dans notre pays.

Ces structures sont conçues de manière à renforcer *le travail d'équipe* et à *développer le sens du partenariat* parmi tous les interlocuteurs impliqués dans le projet. Elles constituent d'autres formes d'action et d'autres modes d'intervention qui convergent vers les mêmes objectifs.

– *L'Equipe des Personnes Ressources* : il s'agit d'une structure composée d'universitaires et de spécialistes de haut niveau. Ces "personnes ressources", chacun à partir de sa spécialité, s'engagent à :

- produire des documents théoriques relatifs à leur spécialité et axés sur le préscolaire et mettre à la disposition des éducateurs des outils pédagogiques adaptés au Kouttab coranique,
- participer aux sessions formelles de formation et aux séances hebdomadaires tenues dans le "Centre de Ressources" relevant de chaque délégation impliquée dans le projet et répondre aux besoins de formation exprimés au fur et à mesure par les éducateurs.

Les spécialités représentées dans cette structure sont jusqu'à présent :

- l'éducation religieuse et les contes populaires,
- l'éveil scientifique,
- les mathématiques,
- l'éveil musical,
- les travaux manuels.

Des réunions scientifiques régulières avec l'Equipe des Personnes Ressources nous permettent d'apprendre, d'échanger, d'approfondir et de discuter les différents thèmes relatifs au préscolaire.

– *Les Centres de Ressources* : il s'agit d'un local au sein d'une école mis à la disposition du projet par les délégations impliquées. C'est un lieu de rencontre, d'échanges et de formation au service des éducateurs du préscolaire. Des réunions hebdomadaires y sont organisées avec les éducateurs en vue de répondre à leurs besoins de formation, d'échanger des expériences pédagogiques et de construire des outils pédagogiques adaptés. Une permanence y est assurée durant la semaine.

Ce centre est destiné à rester au service de tous les éducateurs de la délégation et à constituer un élément stratégique de diffusion et de généralisation des idées

du projet dans une phase ultérieure, sous la responsabilité de "l'Equipe Centrale" (G.K.P.S), de "l'Equipe Locale" de la délégation en s'appuyant entre autres sur l'aide des éducateurs déjà formés, et sur les "Kouttab pilotes", (deux par délégation touchée par le projet).

*Les kouttab-pilotes* : Deux institutions coraniques préscolaires représentatives du terrain en question sont choisies au niveau de chaque délégation concernée parmi les Kouttab touchés par la formation. Dans ces "Kouttab pilotes", les équipes A.T.F.A.L.E. et G.K.P.S. tentent, avec les éducateurs, de matérialiser les idées du projet.

Ces institutions "pilotes" ne représentent pas un *modèle* à imiter à l'aveuglette, mais constituent *des exemples* de ce qu'il est possible d'accomplir en faveur de l'enfant en partant de ce qui existe. En contrepartie d'un matériel modeste mis à leur disposition, ils s'engagent à recevoir des éducateurs intéressés par leurs pratiques et à contribuer, à former d'autres éducateurs dans le cadre de la généralisation.

Je voudrais conclure en relevant que la dissociation des différents structures et processus qui composent le dispositif mis en place à savoir : la formation intensive, la formation sur le tas, l'Equipe des Personnes-Ressources, les Centres de Ressources, les Equipes Locales, les Kouttab pilotes répond aux besoins de l'exposé et aux contraintes de l'explicitation.

En fait, l'ensemble de ces structures et processus ainsi instauré vivent, interagissent et se complètent pour générer *une dynamique* dont les limites excèdent la somme de ses différents constituants. L'objectif à l'horizon est de créer aussi bien pour les formateurs, les chercheurs et les spécialistes que pour les éducateurs en formation, *un environnement* propice :

- à la réflexion et l'action scientifiques et à la confrontation des idées au critère du terrain ;
- à une meilleure connaissance de l'enfant, de ses besoins et de ses potentialités ;
- à la créativité, l'initiative et l'autonomie au service de l'enfant d'âge préscolaire.

Pour tous les partenaires, l'itinéraire est long, parfois douloureux mais tellement enrichissant.

# **Le préscolaire en Tunisie : formation initiale et formation continue**

Ismail Mohammed AMMER\*, Tunisie

## **I. Introduction**

Les recherches qui, partout poursuivies dans le monde depuis près de cent ans (1) par des savants de tous ordres, nous conduisent vers une connaissance renouvelée et toujours plus précise de l'enfant, de ses besoins, de ses intérêts, des conditions biologiques et physiologiques de sa croissance vers une analyse plus claire des milieux sociaux où il se développe, vers des systèmes éducatifs qui s'adaptent aux progrès de toutes les sciences de l'humain.

Des biologistes et des physiologistes, nous avons appris aussi que toute la vie des enfants est soumise au processus de leur croissance, et par eux, nous avons appris à suivre les étapes de cette croissance. Les médecins ont précisé quelles en sont les conditions les plus favorables – alimentation, repos, aération, éducation physique – et les psychologues ont reconnu la correspondance entre la croissance physique et le développement mental de l'enfant et ses anomalies. Mais les révélations les plus précieuses qui nous aient été faites sont celles qui concernent la croissance étudiée dans les transformations du système nerveux, du cerveau, dans ce domaine où la ligne du partage entre les faits d'ordre physique et les faits

---

\* Secrétaire général de l'Institut National des Sciences de l'Education.

(1) M<sup>me</sup> Kergomard, associée à Jules Ferry, à Ferdinand Buisson, pour organiser l'école maternelle française.

d'ordre mental est encore si indéterminée ; elles nous ont fait savoir aussi que les pouvoirs de l'intelligence apparaissent successivement, à mesure que le système nerveux devient plus complexe, que les cellules se multiplient et se différencient ; elles nous ont fait savoir aussi que nous ne disposons d'aucune force qui puisse, d'un seul instant, hâter la maturation du système nerveux et, partant, des forces spirituelles. Et nous voilà nécessairement plus patients, plus soumis à l'acceptation des lois naturelles ; et nous voilà plus attentifs à reconnaître ces "périodes sensibles" (2) où le comportement des enfants, leurs goûts, leurs intérêts révèlent qu'ils ont, passagèrement à leur disposition, des énergies disponibles pour un mode particulier d'activité ; ils ont tour à tour un accès facile au rythme, au graphisme, au langage, à l'analyse, à l'expression de leur être par des gestes, par des mots, par le dessin, etc. Cette soumission raisonnable à la nature donne à l'éducation préscolaire d'aujourd'hui son rythme qui est lent, son allure qui est souple, qui s'est étonnamment assouplie depuis que l'environnement éducatif s'est développé et depuis que les programmes se sont affinés.

Les psychologues nous ont enseigné ce qu'est l'observation méthodique, scientifique, des enfants ; nous n'avons jusqu'ici généralement utilisé que les tests les plus simples et avec une prudence inquiète ; mais la description, la définition, la classification des faits de la psychologie infantile établies par les psychologues ont étayé, éclairé, guidé l'observation directe et les expériences psychologiques faites dans les classes. Nous avons pu reconnaître les étapes de la vie intérieure de l'enfant et tout particulièrement ce passage du syncrétisme indifférencié de la première enfance, où il reste confondu avec le monde qui l'entoure, à cette prise de possession de soi, à cette merveilleuse révélation de la personnalité, à cette entrée conquérante dans le monde qui donne à l'âge du préscolaire son charme et son éclat.

Nous savons désormais clairement qu'il importe avant tout dans nos écoles et notamment dans les établissements préscolaires de favoriser, par l'activité libre, l'éclosion de cette puissance, de cet accès à la conscience de soi dont la joie est le signe et qui cherche son expression dans tous les essais de créations enfantines, du graphisme aux formes, du langage aux travaux manuels, du conte aux jeux dramatiques et au théâtre de marionnettes, du griffonnage au dessin libre, au beau dessin personnel, au dessin par équipes. Ainsi, s'adaptant aux progrès des sciences humaines, l'éducation préscolaire a été amenée à préciser sa mission propre qui est d'aiguiller l'enfant vers la construction de sa personnalité en favorisant le libre épanouissement de ce qui est en lui liberté créatrice.

---

(2) M<sup>me</sup> de Montessori (M) : *l'Enfant*, éd. Gonthier, 1972.

## II. Formation actuelle des éducatrices du préscolaire

La diversité des formations, des statuts et des mentalités pour le personnel qui exerce dans les établissements préscolaires actuels, la hiérarchie entre éducatrices des établissements publics et des établissements privés, fondée sur les diplômes et la nature de la qualification, ont créé des situations diverses souvent frappantes. La difficulté qu'on éprouve, d'ailleurs, pour transformer une scolarisation hétérogène, en scolarisation cohérente et qualitative, nous conduit à confondre le degré d'instruction des éducatrices et leur degré de qualification pour éduquer surtout.

En fait, le personnel éducatif du préscolaire n'a pas toujours bénéficié d'une formation spécialisée, surtout celui des établissements privés.

### Personnel formé par le ministère de la Jeunesse et de l'Enfance

#### *a. Mode de recrutement*

Le ministère de la Jeunesse et de l'Enfance assure la formation des élèves éducatrices, recrutées à partir de la 7<sup>e</sup> année secondaire révolue jusqu'à 1989, puis à partir du baccalauréat, selon une orientation universitaire suivie d'un test de recrutement, depuis 2 ans.

#### *b. Formation initiale actuelle*

La formation dure deux ans et comprend trois enseignements : théorique, technique et pratique.

Le cycle annuel de formation s'étend sur trois trimestres dont chacun comprend :

- un temps de formation théorique et technique présenté sous forme de cours ;
- un temps de formation pratique sous forme de stages dans les jardins d'enfants ;
- et un temps de séminaires et stages bloqués multidisciplinaires avec pour but principal de montrer la complémentarité des enseignements pratique et technique.

#### **L'enseignement théorique comprend :**

La psychologie, la pédagogie, la santé de l'enfant, la nutrition, les sciences naturelles, les techniques d'animation et la gestion administrative. Celle-ci étant réservée aux élèves de 2<sup>e</sup> année.

**L'enseignement technique est dispensé dans les ateliers suivants :**

- expression plastique ;
- expression corporelle ;
- éducation musicale ;
- jeux et contes ;
- sciences naturelles ;
- éducation physique et sportive.

**L'enseignement pratique comprend :**

- des séances bimensuelles dans les classes de jardins d'enfants ;
- des stages pratiques dans des classes de jardins d'enfants.

Les élèves de 1<sup>re</sup> année ont trois stages de deux semaines chacun. Ceux de la 2<sup>e</sup> année ont trois stages de trois semaines chacun. Pour passer de la 1<sup>re</sup> à la 2<sup>e</sup> année, les élèves doivent avoir une moyenne générale de 10 sur 20 au moins.

Le contrôle de connaissances est assuré d'une manière continue. Le redoublement n'est pas autorisé.

**Les études sont sanctionnées par un diplôme d'animateur de jardins d'enfants** qui comporte :

- **une épreuve écrite** comportant une dissertation de psycho-pédagogie (coefficient 2) ;
- **des épreuves orales** portant sur :
  - la psycho-pédagogie (coefficient 2),
  - la santé de l'enfant (coefficient 2),
  - la gestion des établissements (coefficient 2).
- **des épreuves de pédagogie pratique** portant sur l'une des matières suivantes : expression plastique, expression corporelle, éducation musicale, jeux et contes, éveil scientifique (coefficient 4) ;
- **des épreuves pratiques** comportant un stage d'une semaine dans les jardins d'enfants d'application.

**Sessions spéciales**

Conformément aux dispositions de l'arrêté du ministère de la Jeunesse et des Sports en date du 5 novembre 1973 (1) et aux dispositions prévues à l'article 10 du décret n° 78-452 du 26 avril 1978 fixant le statut des animateurs de jardins d'enfants (2), des sessions spéciales ont été organisées par le ministère de la

---

(1) *Cahiers de la jeunesse*, n° 1, page 25.

(2) Décret n° 78-452 du 26 avril 1978 déjà cité (dispositions transitoires).

Jeunesse et des Sports en 1973, 1974 et 1978 afin d'intégrer le personnel en exercice dans le cadre du personnel titulaire du diplôme national.

### **Formation continue actuelle du personnel du préscolaire**

Le ministère de la Jeunesse et de l'Enfance organise chaque année des stages de perfectionnement à l'intention des animateurs et animatrices de jardins d'enfants.

Ces stages se déroulent dans plusieurs gouvernorats afin d'éviter les longs trajets aux participants qui viennent des régions éloignées de la capitale et dans le but d'améliorer les conditions de travail dans toutes les régions du pays grâce à l'animation pédagogique qui a lieu au moment des stages décentralisés dans toutes les régions.

Les frais des stages sont pris en charge par le Ministère de la Jeunesse et de l'Enfance qui fournit les équipements et matériel nécessaires au déroulement des activités ; il assure l'hébergement des participants et les frais qui en découlent ainsi que la rétribution des professeurs et directeurs de stages.

### **Personnel des établissements privés**

L'hétérogénéité dans les niveaux d'instruction et l'absence de formation préalable de ce personnel sont des sources d'inquiétude. Pour les uns, les contenus de la formation sont limités à un niveau scolaire inférieur à la 7<sup>e</sup> année du secondaire, pour d'autres, les diplômes (diplôme technique, baccalauréat éventuellement) ne préparent pas réellement à l'éducation préscolaire. Dans le meilleur des cas y est ajoutée une rapide formation pédagogique sur le tas, mais est oubliée l'indispensable connaissance de l'enfant, biologique, psychologique, affective...

Beaucoup de jeunes viennent au préscolaire par recrutement direct, sans préparation. Demeurant un problème important, voire préoccupant, nous constatons que nombreuses sont les jeunes qui viennent au préscolaire par hasard, par désespoir, souvent après des échecs dans leurs projets. Les causes sont multiples, soit qu'elles n'aient pas pu poursuivre l'enseignement secondaire ou suivre la voie universitaire à laquelle elles aspiraient, soit que leur projet de vie initial ait changé et leur ait rendu impossible la poursuite d'études, soit encore que, selon les hasards du marché de l'emploi, les débouchés auxquels elles pensaient se soient fermés devant elles...

Cet état de choses les oblige à se documenter, à imiter, à tâtonner, sans référentiel aucun, pour acquérir une formation préscolaire, les conduisant à des pra-



tiques pédagogiques centrées surtout sur des contenus scolaires plutôt que sur une éducation préscolaire réelle permettant à l'enfant une véritable prise de conscience.

### III. Perspectives de la formation

#### Les spécificités de l'enfance exigent un rôle précis de l'éducatrice

Le développement de l'enfant ne s'opère pas en circuit fermé, et l'apprentissage suggéré par les situations propres à le favoriser constitue un facteur décisif facilitant l'acquisition de manières de penser plus élaborées. Dans ces situations, on remarque que les échanges entre enfants sont très riches : ils s'écoutent les uns les autres plus qu'on ne le dit - pourvu que l'éducatrice reconnaisse et stimule leurs échanges - ils sont aptes à modifier leurs conceptions initiales.

Il ne faut pas pour autant ignorer leurs difficultés spécifiques, au risque de les laisser se perpétuer. Il est souhaitable de ménager des moments dont l'objectif prioritaire est, pour l'éducatrice, d'observer les réactions, les comportements, les verbalisations des enfants face au vivant. Cette observation n'est pas une fin en soi. Elle est un moyen d'aller plus loin, de repérer les difficultés les plus fréquentes et les plus constantes dans le groupe d'enfants afin de fixer les activités propres à remettre en cause les obstacles essentiels, ce qui ne conduit pas, évidemment, à les éliminer à court terme. Plus ces activités seront liées à des projets construits sur des visées pédagogiques, plus ils auront des résultats sensibles. Au préscolaire, l'âge des enfants, leur capacité de concentration, d'anticipation, de prise en charge, sont des variables à prendre en compte. Le rôle de l'éducatrice est essentiel pour maintenir le cap du projet et sentir quand l'intérêt doit être réactif. Il faut dépasser des activités de simple imprégnation occasionnelle ou purement verbale qui ne sont que du saupoudrage inefficace !

Sans doute, ne s'agit-il, au préscolaire, que d'une première approche des phénomènes fondamentaux et des fonctions du vivant, mais les finalités de ces activités de biologie n'en sont pas moins précises :

- amener l'enfant à une attitude différente à l'égard du vivant : l'observer et non le voir simplement, le respecter comme forme de vie spécifique ;
- aider l'enfant à se poser des questions, à formuler les problèmes qu'il rencontre de façon cohérente et claire, lorsqu'il n'y parvient pas seul ;
- l'amener à mieux distinguer le domaine du vivant de celui des objets techniques sur la base de caractéristiques propres ;
- le mettre dans des situations qui permettent de comparer et de classer des

êtres vivants très divers, d'après des critères dégagés de l'observation (morphologie, comportements, etc.).

La reconnaissance du vivant est probablement l'une des premières démarches scientifiques du jeune enfant au même titre que l'appropriation des caractéristiques des objets techniques.

Cette démarche nécessite un long processus de distanciation, d'objectivation, de construction d'une attitude de comparaison qui ne peuvent se mettre en place qu'avec l'aide de l'adulte. La qualité essentielle de l'intervention pédagogique est, ici, la rigueur.

### **Ce rôle de l'éducatrice conduit un choix dans la formation**

L'analyse de la réalité éducative du préscolaire présentée précédemment entraîne un choix d'orientation en matière de formation. Effectuer un choix pertinent et significatif implique le désir de teinter d'une façon plus articulée notre vie tant professionnelle que sociale et même familiale.

En effet, faire un choix méthodologique implique également de faire sienne des valeurs sous-jacentes à ce choix. Pour certains, ces valeurs sont acquises, tandis que pour d'autres, elles sont en train de s'intégrer progressivement à la personne. D'une façon ou d'une autre, il y a développement.

Effectuer un choix permet également d'avoir une action inspirée et articulée contrairement à une action diffuse, sans corps, sans vie. La pertinence et l'efficacité de l'action sont très liées à cette possibilité de choisir une orientation de travail. L'action pourra être éclairée par des principes acceptés et pourra devenir sans cesse cohérente.

En effet, que l'on se situe au niveau de l'apprentissage de faits, d'habiletés ou de comportements, il faut s'assurer que le processus puisse se mettre en œuvre d'une façon naturelle, c'est-à-dire à partir de l'intérieur, de notre propre organisme. Les principes sous-jacents à cette théorie de formation sont construits par référence à une pédagogie ouverte reposent sur le **modèle interactionnel**.

– La confiance en soi est hautement apparentée à la capacité de se former et à la capacité de faire des choix importants : l'élève-éducatrice utilisera ses dispositions naturelles à explorer.

– Donner l'occasion aux formés de s'engager dans les activités qui les motivent, qui ont le plus grand intérêt pour eux.

– Si le formé est pleinement impliqué dans une activité et s'il a du plaisir en la

réalisant, l'apprentissage se fera et conduira à une plus grande liberté et à l'autonomie.

– Tout apprentissage authentique conduit à une cohérence accrue entre soi et l'univers.

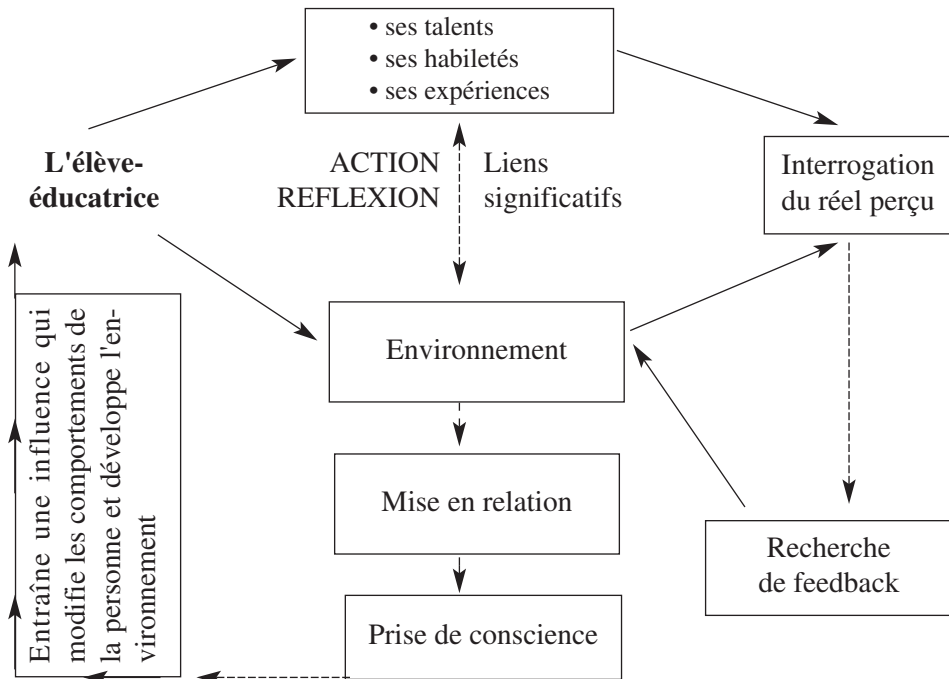
– Toute formation doit se fonder sur l'expérience personnelle : les formés traversent des étapes similaires de développement intellectuel, chacun dans sa propre direction, à son rythme et en son temps.

– Toute formation doit conduire à une conceptualisation et à un remaniement des modèles intérieurs. Elle implique des changements authentiques et significatifs.

– Le formé est le mieux placé pour fournir des feed-back concernant son propre apprentissage.

– L'évaluation est une partie intégrante du processus de formation.

Ce modèle a pour base l'interaction constante entre l'aménagement de la classe (temps, espace, groupe), les activités de formation et les interventions du formateur. De plus, tout ce qui entoure cet environnement scolaire peut influencer. L'environnement culturel joue donc un rôle essentiel. L'apprentissage se définit donc comme étant une prise de conscience continue, de plus en plus articulée, des relations existantes dans un environnement pertinent. Il s'agit de favoriser les réactions personnelles à un environnement donné. L'important est de respecter ces réactions plutôt que de vouloir en programmer d'autres pour l'individu. Le début d'un apprentissage est le lien significatif qui s'établit entre les habiletés et les expériences d'un individu et l'environnement aménagé. Ce lien, significatif selon son intensité, favorisera des apprentissages durables et débouchera sur des changements de comportements et de mentalités ou non.



Ce modèle interactionnel d'apprentissage engage un processus complexe et nécessite la création d'activités ouvertes favorisant la recherche, la découverte, la création et l'invention. Il sera judicieux à notre avis de l'illustrer en mettant en relief les étapes du schéma méthodologique suivant :

## Conceptions sous-jacentes à la pédagogie ouverte

Paramètres	Conceptions et implications
<p><b>Elève</b> <b>Educatrice</b></p>	<p>Des talents, des possibilités insoupçonnées sont à utiliser constamment dans une interaction éducative.  <b>L'éducatrice est capable de :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– produire des idées</li> <li>– créer</li> <li>– communiquer</li> <li>– prévoir, anticiper</li> <li>– décider</li> <li>– planifier, évaluer, réguler</li> </ul> <p>Chacun possède des talents mais à des niveaux différents.  <b>L'éducatrice</b>, de par son potentiel, est un être initialement autonome.</p>
<p><b>Objectifs</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Objectifs de développement : utilisation optimale des talents.</li> <li>– Les acquis sont décodés après l'expérience vécue.</li> <li>– L'éducateur intervient formellement, selon les besoins et les situations.</li> <li>– Globalité des objectifs.</li> </ul>
<p><b>Dominantes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Développement des talents multiples en respectant le rythme de croissance personnelle.</li> <li>– Le style ou la manière de devenir dans cette croissance.</li> </ul>
<p><b>Conception de l'apprentissage</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Prise de conscience des relations existantes dans un environnement donné.</li> <li>– L'apprentissage se structure, se systématise et s'affine progressivement.</li> <li>– Importance de la relation qu'on établit entre des expériences différentes.</li> </ul>
<p><b>Valeurs</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Responsabilité et liberté (capacité de faire des choix et de les assumer).</li> <li>– <b>AUTONOMIE</b> (potentiel interne de l'individu).</li> <li>– Faire des choix et les assumer.</li> </ul>

Ce choix nous conduit à définir de nouvelles orientations et stratégies de formation.

## Les tendances dans la formation des éducatrices Vers de nouveaux objectifs

### Orientations passées

- L'accent porte sur une formation « d'un trait »
- Le personnel vu comme des spécialistes des programmes préétablis.
- Longue préparation préliminaire et situation occasionnelle en cours d'emploi.

**L'ÉDUCATION  
PERMANENTE**

### Tendances nouvelles

- Le concept d'éducation permanente revalorisé.
- Le personnel du préscolaire vu comme des éducateurs dans le sens le plus large du terme.
- "L'éducatrice adaptable", prête à expérimenter et à changer.
- Préparation progressive, systématique et permanente.

- Souci de la philosophie et des théories de l'éducation.
- Regard (tourné vers le passé) sur l'évolution historique de l'éducateur.
- Objectifs obscurs, intangibles.
- L'éducation : un art dont la maîtrise relève du don ou de l'apprentissage, par l'imitation et l'expérience.

**LA FORMATION  
BASÉE SUR LES  
COMPÉTENCES**

- Formation des éducatrices, basée sur les performances, ou basée sur les compétences.
- Regard (tourné vers l'avenir) sur les besoins des enfants et de la communauté d'aujourd'hui et de demain.
- Objectifs de performances ce que l'éducatrice doit être capable de faire.
- Maîtriser les modèles méthodologiques.
- **L'éducation** : une combinaison de compétences pédagogiques solides dans les domaines de la pédagogie, de gestion de l'environnement éducatif et des relations humaines.

## Programme intégré de formation des éducatrices



## Techniques et outils nouveaux

### Orientations passées

- Recevoir la formation sous forme d'explications et d'exhortations.
- Formation des élèves-éducatrices à un rôle didactique.
- Les auxiliaires pédagogiques : un complément de l'instruction.
- L'accent est mis principalement sur l'utilisation des auxiliaires pédagogiques dans laquelle les formées sont considérées comme des consommateurs.

### Activités variées et utilisation des multimédias

### Tendances nouvelles

- Se former de façon active et créatrice au moyen d'activités variées et de nouvelles techniques telles que le micro-enseignement, l'analyse interactionnelle, le psychodrame et la situation.
- Prépare les élèves-éducatrices à assumer les différents rôles et fonctions imposées par les nouvelles technologies.
- Pratique systématique des compétences pédagogiques préliminaires d'animation sur le terrain feed-back vidéo, sur les performances, discussion et auto-évaluation des situations vécues.
- Insister sur l'apprentissages des futures éducatrices en matière de production des auxiliaires pédagogiques.

- Formation donnée avant tout par le précepte et l'exemple.
- Le discours et les cours magistraux prédominent.
- La future éducatrice reçoit des informations sur le programme.

### La formation autonome

- Apprendre à apprendre et apprendre à réfléchir en résolvant des problèmes.
- Apprendre de façon autonome, de sa propre initiative ou à la suite d'activités choisies et organisées.
- L'élève-éducatrice produit



*Suite*

- On apprend aux élèves-éducatrices à préparer des séances par discipline, par activité et en vue d'une application.

- Contrôle par des examens terminaux.

**La  
formation  
autonome**

des matériels pédagogiques d'une valeur réelle et immédiate.

- L'élève-éducatrice apprend en construisant des modules de programme destinés aux enfants en fonction de la tranche d'âge.

- Chacun travaille à son propre rythme sur des multimédias.

- Devoirs et questions faisant appel à des capacités de réflexion plus complexes.

- Contrôle continu y compris auto-évaluation faisant partie intégrante des processus de formation.

- Regroupement par nécessité ou pour des raisons d'ordre pratique.

- Forum ou conférence avec feed-back limité.

- Les élèves-éducatrices travaillent de façon indépendante, fabriquent quelques auxiliaires pédagogiques servant pour l'illustration, l'explication et parfois l'évaluation.

- La formation des éducatrices s'appuie sur la conception entre les individus.

**Processus  
de  
groupe**

- Utilisation du groupe pour stimuler la formation.

- Ateliers structurés visant à une formation bien précise et à des résultats de production avec participation et feed-back optimaux.

- Les élèves-éducatrices travaillent ensemble à la conception de matériels éducatifs pouvant être reproduits et à usage général.

- Les élèves-éducatrices coopèrent au niveau de l'observation du micro-enseignement par équipe.

- Le formateur d'éducatrices est instructeur et évaluateur.
- Les cours de formation sont élaborés individuellement par des professeurs ou des formateurs spécialisés.

**Processus  
de  
groupe**

- Le rôle du formateur d'éducatrices consiste à superviser et à orienter.
- Les plans de formation et les modules qui les composent sont conçus par des équipes de professeurs et de formateurs.

**N.B.** : La liste indiquée ci-dessus n'est pas exhaustive. On peut la compléter.

## Profil recherché des éducatrices

### a. La formation des élèves-éducatrices

Elle se fera en deux ans. On pourra envisager que la première année soit une année probatoire, à l'issue de laquelle on fera un bilan des premiers contacts avec la profession ; on organisera, après, l'action de formation à partir de dominantes et d'axes en liaison avec les besoins de chaque groupe.

### b. Le contenu de la formation

Préparer l'éducatrice à communiquer avec ses enfants. L'éducatrice doit être préparée à ce qui sera à la fois l'originalité et la difficulté de sa fonction : la communication entre ses élèves et elle. Pour cela il faut vaincre ces obstacles :

- Etre acceptée par les enfants : l'éducatrice est une adulte qui vit au milieu d'enfants. Il lui faut être acceptée par eux. Il lui faut être l'animateur du travail, le meneur de jeu sans que cela paraisse.

De là naissent l'aisance et la maîtrise, à ne pas confondre avec l'autoritarisme qui crée les replis sur soi ou les tensions ou l'agressivité vis-à-vis de tout ce qui est scolaire ; à ne pas confondre davantage avec les attitudes démagogiques qui attirent plus sûrement le rejet, voire le dédain que l'admiration.

- Comprendre l'enfant d'aujourd'hui : de surcroît, l'éducatrice, au début de ses fonctions surtout, a tendance à vouloir retrouver sa propre enfance dans les enfants qu'elle a devant elle, à reproduire les situations qu'elle a connues quand elle avait leur âge. L'idée que l'adulte se fait de la communication risque alors

d'être bâtie sur un anachronisme car l'enfant aujourd'hui a des connaissances, des réactions, des appréhensions différentes de celles que l'adulte a connues lorsqu'il était lui-même enfant ; elles entraînent de tous autres jugements de valeur.

Aussi, la relation entre adulte et enfant ne peut se satisfaire d'une seule information pédagogique. D'elle dépend la réussite ou l'échec dans la fonction. C'est pourquoi l'éducatrice doit, tout au long de sa formation, être mise en contact physiquement avec cette difficulté.

- Prendre conscience des réalités d'une classe : la future éducatrice sera sensibilisée dès le début de sa formation par une prise de conscience des réalités d'une classe, par l'utilisation de techniques d'animation à partir de situations vécues en commun, à partir d'observations, d'enquêtes, de discussions. Elle effectuera dès sa rentrée à l'école de formation des stages en situation dans tous les niveaux du préscolaire.

Ces stages donneront matière et support au contenu scientifique et technique de la formation.

### **c. Connaître sérieusement les réalités physiologiques et psychologiques de l'enfant**

L'éducatrice ne pourra établir de relation profitable avec ses élèves que s'il y a une connaissance précise. Le préscolaire doit permettre de déceler et d'épanouir les possibilités de chacun. La formation de l'élève éducatrice fera une grande part à la connaissance biologique et psychologique de l'enfant et de l'adolescent. Peut-on d'ailleurs concevoir la séparation de ces deux aspects de l'être tellement complémentaires qu'ils représentent à eux seuls toute sa vie ? Il n'est pas question de former des physiologues ou des psychologues. Ce serait une gageure qui nous fera oublier l'objet essentiel de la formation, qui est de bien préparer des éducatrices. Mais celles-ci doivent être au fait des évolutions corporelles et mentales des enfants dont elles ont la charge, pour en discerner les étapes et les effets dans le processus éducatif, pour déceler les à-coups dans les rythmes d'acquisition, en comprendre les raisons et proposer les solutions adéquates.

Le programme de la formation comprendra des éléments fondamentaux, de biologie et de physiologie, dont l'objet sera de faire connaître le développement et les évolutions de l'être, de son origine à la fin de l'enfance.

Le support de cet enseignement – notamment l'étude psychologique – sera l'observation dans des situations en classe et hors de la classe.

Les classes d'application adjointes aux Centres de formation favoriseront cette expérimentation et donneront matière à une réflexion et à une recherche scientifique qui nourriront l'étude théorique.

#### **d. Faire acquérir à l'éducatrice une attitude scientifique conforme aux nécessités de l'époque**

Que la future éducatrice parte de l'observation et de l'expérimentation, qu'elle les répète jusqu'à ce qu'elles prennent pour elle une signification. S'interrogeant sur les résultats de celles-ci, elle pourra confronter son impression à la théorie, qui sera ou confirmée dans sa valeur présente ou nuancée, donc enrichie, par l'étude critique.

L'éducatrice formée à cette école gardera l'esprit disponible, prêt à tous les examens, et surtout à en tirer toute conclusion honnête et logique. La rapidité croissante des mutations scientifiques, techniques, sociales nous donne une certitude. Le monde dans lequel vivront les écoliers d'aujourd'hui lorsqu'ils seront adultes sera très différent du nôtre ; si nous ignorons l'ampleur et la nature du changement, nous savons néanmoins que la responsabilité des éducateurs est engagée de façon décisive. Une brève réflexion permettra de la mesurer afin de :

- répondre directement aux problèmes quotidiens de leur situation concrète ;
- modifier leur savoir-faire ;
- modifier les connaissances, les attitudes, les comportements ainsi que les modèles qui déterminent leur mise en œuvre.

La formation continue des éducateurs relève d'une pédagogie qui doit se définir comme une pédagogie de développement personnel.

#### **e. Tirer des enrichissements permanents de la connaissance**

L'élément important de la formation étant le développement de l'aptitude à s'interroger pour en tirer des enrichissements permanents, il nous conduit à réfléchir sur la relation entre la science native et la diffusion des connaissances, entre le chercheur et le praticien qu'est l'éducateur.

La recherche fondamentale accomplit des progrès impressionnants, qu'il s'agisse de sciences exactes (mathématiques, sciences physiques, linguistique), qu'il s'agisse de génétique, de connaissance scientifique de l'enfant, de son développement, de sa psychologie. Les chercheurs travaillent, réfléchissent, discutent, reculant constamment les limites de la vérité scientifique. Arrive alors un moment où la connaissance a fait un pas important et devient transmissible. Mais

dans la situation présente, les adultes sont mal préparés à remettre en question un savoir qu'ils ont reçu comme une certitude, pour accepter les notions nouvelles. Les impératifs d'une vie professionnelle qui les écartait des évolutions de la connaissance et l'absence de formation permanente leur ont rarement permis d'apprécier le sens, l'ampleur et la rapidité des changements qui interviennent quotidiennement. Ainsi, s'aggrave le décalage entre l'état réel de la connaissance et le savoir transmis.

Par ailleurs, les techniques s'emparent des découvertes, mais l'on ne sait guère vulgariser les mécanismes de leurs applications, et le fossé s'agrandit entre la réalité et l'école. L'éducatrice du préscolaire, comme son enseignement, sont appelés à être au fait des évolutions scientifiques pour pallier à ces difficultés et résoudre ce problème important. Certes, il ne peut être question de la transformer en chercheur, ce n'est pas sa fonction. Il n'est pas question de répercuter à son état naissant une science qui risque de transformer l'enfant en objet. L'éducatrice enrichira sa valeur intellectuelle, prendra une juste mesure de son enseignement si elle reçoit une connaissance élaborée, formulée avec le recul de quelques années par rapport à la découverte. De même, l'éducatrice en exercice, l'élève-éducatrice, l'une par son expérience, l'autre par son observation, peuvent apporter au chercheur des éléments d'appréciation qu'ils auront découverts sur le terrain.

Le praticien devient ainsi un agent actif de la recherche. Instruit des progrès de la connaissance fondamentale, il lui appartient de définir les adaptations pédagogiques qui devront être mises en œuvre. Le profit que le chercheur tirerait de cette situation, consiste à fournir à sa recherche une extension des moyens, une variété de terrains et l'apport humain des interventions intermédiaires.

### **g. Développer les qualités humaines de l'éducatrice**

L'éducatrice du préscolaire, outre une connaissance de l'enfant, une formation intellectuelle, une maîtrise des pratiques pédagogiques, aura une dimension plus large car son ambition est plus grande. Animatrice au sein de sa classe, elle ne saurait être étrangère à la vie qui entoure le monde scolaire ; son rôle est précisément de l'y faire entrer pour que l'un et l'autre monde soient en permanente concordance, pour que enseignement et éducation ne soient jamais séparés ! Il faut donc que le personnel du préscolaire soit préparé à cette lourde et généreuse responsabilité et qu'il soit ouvert, lucide, conscient de ses responsabilités vis-à-vis de ses enfants et au sein de l'équipe éducative. La compréhension et l'aide réciproque décupleront alors les résultats de l'œuvre collective.

Pour y parvenir, les élèves-éducatrices recevront une éducation :

- civique, qui les dotera d'une objectivité, d'une conscience, d'une responsabilité et qui fortifiera en elles la citoyenne éclairée, la citoyenne de mesure ;
- esthétique, manuelle et physique, qui nourrisse en elle aussi bien le goût, le jugement esthétique que la sensibilité qui leur fera découvrir la foi d'une émotion ou d'une victoire sur soi-même.

Le personnel du préscolaire sera formé à toutes les tâches d'animation qui gravitent autour de la vie scolaire, depuis les activités péri-scolaires, à la pédagogie des adultes qu'impose la formation permanente.

## **Recyclage et formation continue des élèves-éducatrices déjà en exercice**

Le recyclage est une activité limitée dans le temps, visant surtout l'actualisation d'une fonction et son amélioration. Son caractère occasionnel et urgent lui permet de répondre à un besoin incessant de rénovation du contenu et de la méthodologie.

Le recyclage consiste essentiellement à organiser des cycles courts de formation ayant pour objectifs :

- d'informer le corps enseignant des nouveaux programmes ;
- de l'initier aux nouvelles techniques et approches pédagogiques qu'imposent les contenus nouveaux ;
- de le sensibiliser à l'esprit d'une réforme et de l'aider à s'en imprégner afin qu'il découvre ses variables dimensions.

La formation continue, par contre, est une action qui se poursuit dans le temps et qui s'insère dans le cadre d'une politique éducative et dans un mouvement formatif visant le développement culturel par la maîtrise des progrès scientifiques, l'amélioration des pratiques pédagogiques de l'éducateur, la consolidation de son expérience et l'évolution de son attitude afin de lui donner le goût de l'auto-formation qui s'avère le seul garant d'une progression personnelle tant sur le plan des connaissances que sur le plan du comportement. Cet objectif ne peut être atteint que par une formation centrée sur les référentiels méthodologiques, mais surtout sur un apport multidimensionnel accordant une place importante à la culture générale, aux sciences humaines, à l'art et aux sciences nouvelles qui prennent une ampleur surprenante. Aussi faut-il l'envisager tout comme la formation initiale, dans les centres de formation, la planifier rationnellement en fonction des objectifs du préscolaire et l'opérationnaliser par des formateurs compétents et avant-gardistes.

## 1. La formation continue est une nécessité

La mise au point de nouvelles techniques, liées forcément à celles du savoir, l'évolution des professions et de la vie économique, sont autant de facteurs qui créent de nouvelles attitudes, des besoins nouveaux, des conceptions modernes et nous obligent à nous y adapter. L'intellectualisation du travail et son impact sur les niveaux de qualification ne peuvent manquer, par ailleurs, d'avoir des conséquences sur la répartition des secteurs professionnels et, par conséquent, de nous inviter à nous remettre continuellement en cause par une formation nous évitant un déphasage éventuel.

## 2. La formation permanente est un "fait" professionnel

La lutte contre la routine, la sclérose, l'inadaptation, voire l'aliénation est devenue, aujourd'hui, une règle générale dans les secteurs industriels et professionnels. Repenser son attitude, consolider son savoir, maîtriser les moyens qu'on utilise, actualiser les techniques et les moderniser, sont des facteurs essentiels conditionnant la maintenance et l'évolution de tout secteur professionnel. C'est donc une dimension sociale qui concerne directement les éducateurs, ceux du préscolaire aussi. Si on considère que tout homme doit être préparé à des changements inéluctables dans sa vie professionnelle, dans sa vie familiale, dans ses comportements, dans l'étendue de ses horizons, c'est non seulement de formation mais d'éducation permanente qu'il a besoin. Une éducation permanente, qui vise deux éléments prioritaires :

- L'adaptation aux nouvelles découvertes et à la reconversion à d'autres fonctions ;
- L'actualisation des connaissances, leur enrichissement et la promotion intrinsèque de l'individu.

Mais si elle se limitait à ces deux éléments, elle n'atteindrait qu'une partie de ses objectifs, ceux qui répondraient aux impératifs de l'heure. Or, la formation permanente n'a de sens que si elle a l'ambition de préparer l'homme à affronter non seulement les difficultés professionnelles mais toutes les situations auxquelles il sera confronté et à les surmonter en exploitant, d'une manière dynamique, ses propres pouvoirs. Elle peut aussi ajouter une dimension, celle d'appeler l'adulte à agir sur l'adulte pour qu'il y ait non seulement interaction adulte-enfant, mais aussi interaction entre adultes ouvrant des perspectives de collaboration réelle, de complémentarité et d'enrichissement mutuel. Ainsi, on obtient une dynamique susceptible d'accroître nos responsabilités en matière d'éducation. Si on considère l'éducation comme une dimension de la vie et une

préparation à la vie, l'éducatrice du préscolaire doit être en mesure d'élargir singulièrement son rôle et d'exercer ses responsabilités.

### **La formation permanente, prolongement de la formation initiale**

Les actions pédagogiques centrées abusivement sur la formation didactique risquent d'orienter exagérément les esprits et de déboucher involontairement sur une standardisation des méthodes suivies. Nous avons, certes, besoin d'une information spécifique, mais d'autres types d'actions formatives s'avèrent capitales pour être un éducateur efficace :

– Une formation académique, ou scientifique au sens large du mot, qui vise à faire acquérir à l'éducateur les connaissances, les méthodes de recherche et l'esprit des activités à proposer.

– Une formation psycho-pédagogique et psycho-sociologique qui tend à susciter chez les éducateurs certaines attitudes et conduites en rapport avec le rôle important qu'ils sont appelés à jouer. Cet aspect de la formation n'est pas lié à une discipline, mais aux comportements et aux attitudes, il intéresse toutes les catégories des éducateurs ainsi que tous ceux associés à l'œuvre éducative pour qu'ils soient préparés effectivement à l'animation et à l'éveil. Le rôle social de l'éducateur au sein et autour de l'école, les relations éducateurs-élèves et les interactions d'adultes justifient la nécessité d'une formation continue et permanente.

### **3. La formation permanente est une affaire personnelle**

Les documents, les revues pédagogiques et les articles spécialisés sont des moyens d'information riches d'idées, d'initiatives et d'expériences. Ils abordent des sujets variés, des thèmes importants, soulèvent des problématiques intéressantes susceptibles d'éclairer les éducateurs et de les inciter à :

- saisir leurs dimensions réelles ;
- s'en imprégner, les adapter, les personnaliser, les expérimenter, les évaluer et les améliorer en vue d'une exploitation plus consciente et plus efficace.

Les efforts personnels, que chaque éducateur est appelé à fournir sur ce plan, stimulent la réflexion, motivent l'analyse et la critique, ouvrent des horizons nouveaux, instaurent une relation d'expériences qui permet à chacun la découverte de ses limites et de ses possibilités et créent une volonté de dépassement, de réalisation de soi à travers ce que l'on fait, toujours à la recherche du meilleur. S'informer, faire partager à des partenaires une information, un problème, une idée, un élément pédagogique pertinent sont des moments précieux pour éveiller l'esprit, actualiser l'acquis et le développer. On acquiert ainsi des habitudes d'auto-forma-



tion qui deviennent progressivement une partie intégrante de soi et se transforment en comportements spontanés et naturels, répondant à des besoins vitaux.

#### **4. De l'éducateur consommateur à l'éducateur producteur**

Souvent notre ambition, à travers les actions de formation qu'on réalise, se limite à faire appliquer ce que les éducateurs ont acquis lors des journées et séminaires pédagogiques. Ils apprennent sans participer, se forment sans s'investir, sans prendre d'initiatives, maîtrisent des modèles sans être en mesure de rayonner.

Le but de cette formation, c'est d'aider les éducateurs à diriger leur travail quotidien sans peine, d'animer leurs classes aisément, de développer les performances de leurs élèves en adoptant des attitudes dynamiques et des approches efficaces constructives. Toutefois, une telle stratégie prépare les enseignants professionnellement, mais ne libère point les volontés, n'encourage guère les initiatives créatrices et risque d'inhiber l'éducateur et de l'exposer à une routine sclérosante. Ne faut-il donc pas encourager l'éducateur à exercer ses pouvoirs, à en faire profiter autrui, à utiliser ses compétences en vue de produire des documents pédagogiques à partir d'essais personnels, au niveau desquels il s'investira pleinement, expérimentera seul et avec les autres, évaluera ses possibilités, cherchera à les enrichir par un effort personnel ou par une collaboration avec les partenaires. L'éducateur qui aura été entraîné à mettre au point des documents opérationnels ou théoriques, à partir de choix méthodologiques précis, ne sera plus un simple consommateur, mais contribuera effectivement à nourrir le débat sur la formation et participera à l'effort collectif visant à l'évolution des pratiques, à l'amélioration de leur efficacité et de leur rendement.

En conclusion, toute formation ne peut-être dirigée que par l'intéressé lui-même ; l'information nouvelle sur soi et sur le monde ne s'intègre d'une manière significative à la personnalité totale de l'individu en formation que si elle est conquise par lui et dans un mouvement autonome, car tout ce qui peut être enseigné à une autre personne est relativement sans utilité et n'a qu'une influence limitée sur son comportement et son développement, car seules les connaissances et les habiletés que l'individu découvre et s'approprie par l'individu lui-même peuvent avoir un impact sur son comportement. Les connaissances, les habiletés et les vérités acquises au cours d'une expérience, par un effort personnel, ne peuvent être communiquées directement à autrui. La meilleure façon de se former à notre sens, n'est pas d'ingurgiter "gratuitement" un savoir ou un savoir-faire, mais de saisir, soi-même comment les choses fonctionnent, comment l'autre

conçoit, découvre sa propre expérience, ses incertitudes, clarifie ses problèmes, afin de mieux comprendre par confrontation et comparaison la signification réelle de la nôtre. C'est une démarche constructive et formatrice.

# La formation du personnel préscolaire

Madeleine GOUTARD\*, France

Je voudrais participer à cette discussion sur la formation en posant quelques questions préalables.

## 1. Doit-on aller vers plus ou moins de professionnalisation ?

Dans certains milieux on s'inquiète du fait que l'éducation préscolaire empiète sur la fonction éducative de la famille avec pour conséquence la tendance de cette dernière à se décharger de plus en plus de ses responsabilités. C'est pourquoi certains courants favorisent plutôt les initiatives de regroupement familial pour une éducation en commun des jeunes enfants (ex. "play-groups", crèches communautaires, etc.).

Dans les milieux défavorisés, les centres communautaires d'éducation infantile, fonctionnant avec la collaboration des familles, réussissent souvent mieux que les jardins d'enfants traditionnels, car ils permettent de réaliser conjointement à l'éducation des enfants celle des parents, ainsi que, selon les besoins, l'alphabétisation et la formation des femmes et le développement de la communauté. L'UNESCO a publié un recensement fait par l'OMEP de certaines de ces formes non traditionnelles d'éducation de la petite enfance (1).

---

\* Représentante de l'OMEP auprès de l'UNESCO.

(1) Shareable experiences in early childhood care and education : synthesis of case-studies by OMEP, UNESCO ED-83/WS/94, déc. 1983.

## **2. Quelles catégories de personnes doit-on former ?**

Lorsqu'on parle de formation, il faut donc envisager :

- celle des professionnels,
- celle des para-professionnels (aides rapidement formés ou formés sur le tas),
- celle des parents (parents bénévoles coopérant à des programmes préscolaires, écoles de parents).

En 1985 à l'Université de Baroda (Inde), le séminaire régional de l'OMEP sur la formation a pris en compte toutes ces catégories de personnel y compris les bénévoles et les superviseurs (1).

## **3. De quels moyens dispose-t-on et de quel type d'éducation préscolaire a-t-on besoin ?**

Pour certains pays, les formes classiques de jardins d'enfants ne conviennent guère, soit parce qu'elles sont trop coûteuses, soit parce qu'elles ne correspondent pas aux besoins réels des communautés.

En 1981 à Villa-de-Leiva (Colombie), j'ai organisé avec l'aide du comité colombien de l'OMEP un séminaire latino-américain où l'on s'est interrogé sur ce que signifie une éducation préscolaire de qualité si on n'a rien d'autre que la présence des enfants. On a analysé l'étendue et la qualité de l'éducation qu'on peut donner si l'on ne considère que : le corps des enfants et ses besoins, les enfants et leurs relations familiales, les enfants dans leur milieu culturel, les enfants dans leur milieu naturel (2).

Tout programme de formation pour des milieux défavorisés doit avoir ses objectifs prioritaires.

## **4. Existe-t-il des bases universelles pour tout programme de formation ?**

L'éducation est généralement considérée par les Etats comme relevant de leur compétence car liée à l'identité culturelle et à la politique nationale. Ainsi dans la Communauté Européenne l'éducation n'est pas incluse dans les traités de Rome et ce n'est que de façon prudente et peu à peu qu'on recherche une certaine harmonisation des politiques éducatives.

---

(1) Report of the OMEP Asian regional seminar on the training of early childhood care and education. Personnel (pub. by OMEP with financial assistance from UNESCO).

(2) "Qu'est-ce qu'une éducation préscolaire de qualité ?" Actes publiés par l'OMEP en français, anglais et espagnol.

Néanmoins, il existe des contenus communs, et il est légitime de se demander sur quelles bases ils se fondent. Dans mon exposé au séminaire de Moscou sur “l’Universel et le National dans l’éducation préscolaire” (déc. 1991), j’ai estimé que ces bases universelles sont de trois ordres :

- d’ordre juridique : la convention universelle des droits de l’enfant (1989) qui ne cesse d’être ratifiée par un nombre croissant de pays où la législation nationale doit se mettre en totale conformité avec elle ;

- d’ordre scientifique : les connaissances relatives à l’enfant qui recueillent l’accord (au moins provisoire) de la communauté scientifique internationale ;

- d’ordre éthique : la transmission des patrimoines universels dont la communauté universelle que représente l’UNESCO s’efforce d’établir les normes.

Le patrimoine culturel relatif à l’enfance a tendance à disparaître. C’est pourquoi l’OMEP a entrepris une anthologie internationale des jouets et jeux populaires (1). Ses travaux sur l’éducation interculturelle (2), sur l’éducation pour la paix et la compréhension internationale (3) vont aussi dans le sens du respect et de la préservation des valeurs culturelles, patrimoine universel de l’humanité.

La toute proche conférence des Nations-Unies sur l’environnement et le développement durable (Rio de Janeiro, juin 1992), où doit être signée une Charte de la Terre, lance un appel à un effort universel pour la mise en œuvre d’une éducation à l’environnement. L’OMEP pense qu’elle doit commencer dès le niveau préscolaire et a lancé le projet : “L’enfant et la nature”.

## **5. Quels sont les pôles d’intérêt autour desquels doit tourner toute formation au niveau préscolaire ?**

– *En premier lieu les enfants*

L’âge préscolaire couvre une évolution considérable. D’où la nécessité de connaissances au moins élémentaires sur le développement psychique et physique (détection de handicaps, surveillance du développement). Mais plus qu’à tout autre niveau, il ne suffit pas d’avoir lu et appris. Des aptitudes sont indispensables (créer un climat affectif épanouissant) ainsi que des savoir-faire (difficulté à faire évoluer sans contrainte des groupes d’enfants très jeunes plus ou moins nombreux).

---

(1) Actes des séminaires de Belgrade (1985) et d’Oslo (1987).

(2) Actes du séminaire d’Ohrid (1986).

(3) “Grains de Paix” par M. Goutard, pub. UNESCO, a été traduit en arabe par la commission égyptienne pour l’UNESCO.

– *Le milieu familial et environnant*

Accueillir l'enfant c'est accueillir tout le monde relationnel qu'il porte en lui. La continuité avec l'éducation familiale doit s'établir. Surtout pour travailler dans des milieux défavorisés ou multiculturels, des connaissances sociales sont nécessaires.

– *L'école primaire*

C'est elle qui prend ensuite le relai et l'éducation préscolaire peut favoriser l'adaptation et la réussite à l'école primaire. Après dix ans d'étude de l'éducation préscolaire en Europe, le Conseil de l'Europe a recommandé que son contrôle soit du ressort des ministères de l'éducation. Cette solution donne un contenu plus académique à la formation, mais il est indispensable que la spécificité du préscolaire soit pleinement reconnue et qu'il y ait un juste équilibre entre les disciplines scientifiques et les disciplines artistiques.

*Après cet exposé, M<sup>me</sup> Goutard a animé une projection de diapositive sur le thème :*

## **Le projet en pédagogie**

Présentation de diapositives exposant, au travers de dessins d'enfants, un projet né dans une classe enfantine de village alsacien, à partir d'un fait qui a causé de l'émoi dans ce village. Le projet se développe, à la fois sur le plan imaginaire, révélant des traits spécifiques de la mentalité enfantine, et sur le plan de la réalité, grâce à l'accueil positif du projet des enfants par toute la communauté environnante. Cet exemple illustre implicitement le rôle médiateur de l'éducatrice qui sait entrer dans le jeu mental enfantin et socialiser le groupe dans le contexte de projets créatifs.

## Table ronde II

# Santé physique et mentale

*Animateur* : Larbi BEN EL FAKIH \*

*Rapporteur* : Mohammed FAIQ\*, Maroc

Les travaux de la table ronde “La santé physique et mentale” ont été introduits par une présentation générale de la problématique qui a soulevé un certain nombre d’interrogations relatives aux façons de faire pour garder un enfant en bonne santé, à l’importance du dépistage et à la nécessité d’une formation à caractère pratique des éducateurs dans ce domaine.

Les travaux de la table ronde se sont, par la suite, articulés autour de 3 axes :

- les éléments de dépistage des anomalies et des malformations orthopédiques chez les enfants en institution préscolaire ;
- l’enfant psychotique et la scolarité ;
- l’éducation pour la santé.

Le docteur Mohammed El Andaloussi a essayé de réunir et de présenter quelques règles simples susceptibles d’aider l’éducateur à dépister les anomalies de développement, les déformations du dos, des membres ainsi que les troubles moteurs (déficit musculaire, raideur musculaire). L’âge préscolaire représente un des meilleurs moments pour dépister les anomalies de développement.

L’ensemble de ces explications est illustré par des diapositives représentant les déformations dont il est question. L’orateur a notamment insisté sur la nécessité

---

\* Faculté des Lettres, Rabat.

\* Faculté des Sciences de l’éducation, Rabat.



et l'importance du diagnostic précoce à travers une action médico-sociale et par des examens médicaux préventifs, particulièrement à la naissance, à l'âge de 4 ans et à la puberté.

Il va sans dire que ces examens et interventions doivent être obligatoirement effectués par des spécialistes. Cependant, les choses étant ce qu'elles sont au Maroc, il n'empêche que l'éducateur du préscolaire peut, dans le cadre de sa mission éducative, contribuer au dépistage des problèmes de ce genre.

Il peut, par la simple observation des enfants (un enfant qui tombe souvent : une myopathie ; les boîtiers...), communiquer ses observations aux parents et les inciter à faire examiner leur enfant par un spécialiste.

Cependant, l'enfant n'est pas exposé seulement à des problèmes d'ordre physique, il peut également être victime de troubles d'ordre psychologique. A ce titre, l'intervention du Docteur Benchekroun aborde les problèmes de l'enfant psychotique et de sa scolarité. Sans pour autant limiter le traitement du sujet abordé à la phase préscolaire, l'orateur considère que l'enfant psychotique est toujours dans la situation d'un enfant en âge préscolaire : c'est un enfant d'intelligence normale, mais qui refuse cependant d'entrer en communication avec les autres, l'autisme étant un prolongement ou un cas extrême.

Le désarroi que vivent ces enfants n'épargne guère les parents, toujours en attente d'un changement permettant leur socialisation et leur insertion. Bien souvent, les parents vivant très mal la maladie de leur enfant, répugnent à consulter un spécialiste des maladies mentales et psychologiques et préfèrent consulter, en premier, un médecin.

Compte tenu de l'inexistence, au Maroc, d'un service de psychiatrie ou de structure d'encadrement de ces enfants, le spécialiste est confronté à un dilemme : comment réagir pour briser la double exclusion dont souffre l'enfant dans ce cas :

- une exclusion spécifique aux troubles de la personnalité ;
- une exclusion scolaire.

Tout comme les parents qui ressentent l'entrée en psychiatrie comme une ségrégation, le docteur Benchekroun est d'avis que les enfants même malades doivent être scolarisés dans la mesure où cette scolarisation normale est ressentie par les parents comme une assurance, comme un gage de "normalité". Mais pour que cette intégration ait des chances de réussir, elle doit répondre à certaines conditions, dont :

- un programme thérapeutique sérieux avant la scolarisation (soutien psychothérapeutique) ;
- un large consensus de l'école qui reçoit l'enfant (enseignants, directeur, parents d'élèves) et un contrat aussi clair et précis que possible avec ces interlocuteurs ;
- une disponibilité totale du thérapeute en cas de besoin.

Effectivement, cette intégration scolaire est un processus très long, et elle ne manque pas d'effets pervers :

- les parents la désirent plus que tout autre dans la mesure où elle représente un gage de la "normalité" de leur enfant ;
- l'école en tant qu'entité vit l'intégration de l'enfant psychotique comme une preuve de la "compréhension" du milieu scolaire, au risque de faire tourner toute la classe autour de ces enfants malades ;
- les parents y voient un véhicule de leur déception vis-à-vis de l'institution scolaire en général.

L'intervention du docteur Amina Balafrej sur l'importance de l'éducation pour la santé a constitué un prolongement approprié du thème de la table ronde. Elle permet de mettre en relief l'importance de la médecine préventive, tout en notant qu'à la différence des pays développés, la médecine préventive nécessite dans les pays en voie de développement tout un arsenal de lois et un changement des mentalités. D'où l'importance de l'éducation pour la santé. Or, l'atteinte des objectifs de cette discipline tels qu'ils ont été définis par l'O.M.S. ne peut se réaliser que si elle débute dès l'âge préscolaire. Ainsi, l'institution préscolaire constitue un lieu approprié pour dispenser une éducation pour la santé, bien que l'état des jardins soit, dans la plupart des cas, en contradiction avec les objectifs de cette éducation. Or, les objectifs d'une éducation pour la santé adaptée au milieu (c'est-à-dire la prévention) dépendent de la connaissance épidémiologique du milieu (quelles sont les maladies dont souffrent les gens ?). Pour le Maroc, beaucoup reste à faire dans ce domaine. Le docteur Balafrej donne à titre d'exemple quelques résultats assez édifiants relatifs aux problèmes de la peau, à la carie dentaire dans les écoles, au sommeil effectif des enfants dans des familles marocaines et sa relation avec la télévision.

Après une revue des modalités de cette éducation pour la santé (l'approche traditionnelle coercitive, l'approche basée sur l'information, l'apprentissage par les gestes, l'approche ludique), le docteur Balafrej conclut en plaidant pour la reconnaissance de l'éducation pour la santé comme une discipline à part entière (programmes, spécialistes...) dans la mesure où cette reconnaissance garantit le

financement en insistant sur l'importance de la continuité et du long terme pour la réussite d'une telle entreprise.

Suite à la traduction résumée en arabe des interventions, la parole est donnée à l'assistance composée pour l'ensemble de spécialistes des maladies mentales et psychologiques, d'éducateurs préscolaires, d'enseignants universitaires, de responsables d'institutions préscolaires.

L'ensemble des interventions s'accordent sur l'importance de dépistage précoce des troubles dont souffrent les enfants et sur son impact sur le coût et la réussite des interventions et sans parler des souffrances psychologiques que cela provoque. Il en est de même au sujet de la prévention par l'éducation préscolaire pour la santé, mais basée sur une parfaite connaissance du milieu à travers des études épidémiologiques qui restent encore à faire. Un certain nombre d'idées forces ont traversé l'ensemble des échanges lors de la discussion :

– Il existe des handicaps autres que les handicaps mentaux et psychologiques, à savoir les handicaps physiques. Ces handicaps physiques suscitent autant de résistance de la part du système scolaire en général et préscolaire en particulier, et il s'agit de ne pas les occulter.

– L'absence d'un dépistage précoce des troubles entraîne non seulement une augmentation des coûts de l'intervention mais également des souffrances psychologiques, trop souvent passées sous silence.

– Le rôle que peut jouer l'éducateur préscolaire dans le dépistage précoce des maladies et des anomalies de développement a suscité deux prises de positions distinctes.

– Il s'agit pour les uns d'une confusion dans les rôles. Le travail de dépistage revient au médecin scolaire et/ou préscolaire et à un encadrement psychologique pertinent et non à l'éducateur qui n'est pas formé à accomplir cette tâche.

– Pour les autres, il existe certaines maladies que l'éducateur préscolaire peut dépister (les malvoyants, les malentendants, le rachitisme), ceci est d'autant plus facile pour lui quand il s'agit d'un éducateur formé. L'éducateur préscolaire a également un rôle à jouer dans le domaine de la prévention par divers moyens et entre autres les bandes dessinées.

– L'éducation pour la santé dispensée dans l'institution préscolaire doit être étendue à la famille également pour toucher des domaines tels que les changements des habitudes alimentaires qui entraînent des carences et l'introduction de la diversification alimentaire.

# Les anomalies de développement chez l'enfant en âge préscolaire

Mohammed El ANDALOUSSI \*, Maroc

L'âge préscolaire de 4 à 7 ans est le grand moment du dépistage des facteurs d'inadaptation ; c'est le moment de faire le point du développement somatique, de l'équilibre psychologique et affectif chez l'enfant avant qu'il ne se heurte à la vie collective ; c'est aussi le grand moment où peuvent être corrigées les anomalies de développement et les handicaps ; parfois, ces anomalies ne peuvent souffrir de retard, faute de laisser les handicaps insurmontables et incorrigibles.

Afin d'introduire l'éducation pour la santé dans l'institution préscolaire que fréquente l'enfant de 4 à 7 ans, certaines règles simples peuvent être édictées, orientant les jardinières d'enfants vers le dépistage des anomalies du développement.

Les anomalies de développement en âge préscolaire peuvent être résumées en trois rubriques : les déformations de la colonne vertébrale réalisant une scoliose ou une cyphose, les déformations du genou de type *genu varum* ou *genu valgum*, les déformations des pieds à type de valgus, varus ou d'anomalies d'origine neurologique.

Le facteur commun à ces anomalies de développement est qu'elles sont pour la plupart évolutives. Pour éviter d'arriver à un stade très avancé de ces déforma-

---

\* Professeur agrégé à la Faculté de Médecine de Casablanca, chirurgien pédiatre, orthopédiste et traumatologue.

tions qui nécessiterait un traitement difficile, lourd et coûteux, une action médico-sociale protégeant l'enfant doit mettre en œuvre des examens médicaux préventifs et des examens ou bilans de santé :

– Les examens médicaux préventifs ont pour premier objectif de déceler chez les enfants bien portants l'affection à l'état latent avant que l'attention du malade n'ait été attirée, avant même que les symptômes cliniques ne soient apparus. Dès lors que le diagnostic est fait précocement et que le traitement est correctement institué, les résultats thérapeutiques sont incontestablement plus brillants que si l'on intervient au stade de manifestations évidentes.

– Les examens de santé réalisent une méthode d'exploration beaucoup plus élaborée que les examens de dépistage. Ils s'intéressent à la fois à l'état physique et psychologique des enfants. Si cet examen était complet, il constituerait un bilan de santé. Trois bilans de santé devraient être réalisés : le premier avant 3 mois, le deuxième en âge préscolaire, le troisième à l'âge de 11 ans.

Les bilans médicaux devraient être complétés par les informations fournies par "les jardinières d'enfants" et aboutir à des conclusions sur les possibilités d'adaptation et d'orientation de l'enfant. Ils notent selon un plan bien défini :

– l'habitus extérieur, l'attitude, la colonne vertébrale, les membres, la musculature, les téguments et les phanères, la bouche, les dents et la gorge, les ganglions ;

– l'examen du cœur, l'auscultation des poumons, la palpation de l'abdomen, le dépistage des hernies, l'examen des organes génitaux externes.

Chaque bilan est systématiquement précédé d'examens sensoriels et biomécaniques (poids, taille, périmètre crânien, etc.).

Le bilan général doit être terminé par l'examen de la motricité de l'enfant qui est un élément indispensable aussi bien en neurologie qu'en orthopédie infantile. En effet, certains facteurs peuvent perturber les réalisations motrices de l'enfant :

– le retard intellectuel qui peut agir à plusieurs niveaux : sur la motivation de l'enfant, sur la non-compréhension de l'ordre donné à l'enfant ;

– les troubles moteurs : déficit musculaire périphérique ou central, mouvements anormaux, troubles de la coordination, enfin, les troubles orthopédiques.

L'évaluation de la motricité de l'enfant tient compte de deux volets : l'étude de l'équilibre statique et l'étude de la coordination dynamique des membres. A titre d'exemple, cette évaluation permet de faire dire à l'enfant de 4 ans : j'ai doublé ma taille depuis la naissance, j'ai acquis la pince tripode, je saute sur un pied, je m'habille seul comme un adulte. L'enfant de 5 ans, grâce à ces critères d'éva-

luation dira : je m'initie à la lecture et à l'écriture, je copie le triangle, je saute à la corde, j'entre dans la société.

Ces examens médicaux associés à la biométrie et l'évaluation de la motricité de l'enfant permettent le dépistage facile des atteintes neurologiques et orthopédiques qui constituent l'essentiel des anomalies de développement.

La jardinière d'enfants peut à mon sens apporter au médecin des éléments d'information d'ordre pathologique. En effet, elle peut :

- différencier le normal du pathologique ;
- déjouer certains pièges en signalant la présence d'hémarthroses qui orientera vers l'hémophilie, repérer les enfants qui tombent souvent, faisant évoquer une myopathie et constater des troubles moteurs chez des spastiques.

L'occasion est ainsi offerte à la jardinière d'enfants de dépister ces anomalies de développement elle qui suit le travail et les progrès du jeune enfant, elle pourra signaler au médecin du préscolaire toute boiterie, toute asymétrie des épaules, toute déformation du dos, toute démarche anormale. Elle aura pu jouer ainsi un rôle dans l'éducation pour la santé dans le but de protéger l'enfant.

# **L'enfant psychotique et la scolarité**

## **ou**

# **comment enseigner l'inenseignable**

Mohammed Fouad BENCHEKROUN\*, Maroc

### *Résumé*

Comment l'enfant psychotique peut-il trouver sa place dans un tel colloque ? Il s'agit d'aborder ici l'enfant à un moment crucial, celui qui précède le moment de sa scolarisation. Or, l'enfant psychotique – et quel que soit son âge – est toujours dans la situation où se trouve un enfant au moment du préscolaire. Quelle que soit la forme qu'il "choisit" pour exprimer sa souffrance, son entourage éducatif (parents, famille, éducateurs...) sont en attente d'un "changement" lui permettant une éventuelle socialisation... Cette attente est longue, souvent vaine, aboutissant le plus souvent à un rejet, un placement dans une des institutions existantes, un abandon au sein de son environnement... Quel que soit le choix, l'enfant est un laisser pour compte.

Actuellement, et grâce souvent aux médias, un certain nombre d'informations s'infiltrent dans les foyers : tentative d'insertion, nouvelles méthodes de prise en charge éducative (Teach...), chimiothérapie... infiltration qui véhicule quelques espoirs... ne sont-ils pas vains à leur tour eux aussi ?

---

\* Psychiatre psychanalyste, Rabat.

# Education pour la santé

Amina BALAFREJ\*, Maroc

Le coût de la médecine curative la rend de plus en plus inaccessible à de nombreuses populations dans le monde, et des efforts sont faits un peu partout pour développer une médecine préventive en leur faveur. Or, c'est paradoxalement dans les pays développés (Scandinavie, Royaume-Uni) que les campagnes de prévention donnent le plus de résultats, alors que dans les pays défavorisés la prévention n'est réellement efficace que quand elle s'accompagne de mesures contraignantes (vaccins par exemple).

La médecine préventive nécessite en effet non seulement l'application d'un certain nombre de mesures mais aussi un changement dans les mentalités.

D'où la nécessité morale mais aussi économique de l'éducation pour la santé, ses objectifs, tels qu'ils sont définis par l'O.M.S. sont :

- modifier le comportement sanitaire de l'individu et de la collectivité ;
- développer chez les individus le sens des responsabilités pour ce qui est leur propre santé et celle de la collectivité ;
- promouvoir le sens de la dignité.

Il est indispensable de mettre en jeu ces objectifs dès le plus jeune âge. L'institution préscolaire, encore plus que l'école, est un lieu où se constituent les comportements de l'enfant.

---

\* Professeur agrégé de Pédiatrie à l'hôpital d'enfants, Rabat.



En outre, par sa conception et sa construction plus récente, elle est plus en adéquation avec les principes de l'éducation sanitaire.

L'observation de l'état de santé et des besoins doit guider la stratégie : choix des thèmes, priorités. Par exemple, la fréquence des problèmes de peau chez les enfants en cours préparatoire (gale, pyodermite), la fréquence des caries dès l'âge de 6 ans incitent à développer dès le préscolaire l'apprentissage de l'hygiène, comme cela est fait traditionnellement dans beaucoup de pays.

Sur 65 enfants de 6 ans examinés dans un cours préparatoire, 54 avaient des caries qui étaient très nombreuses avec d'importants dégâts dentaires chez 15 écoliers. Seuls 11 enfants n'avaient pas de caries

En dehors de l'hygiène, d'autres thèmes plus "criants" pourraient être traités : le sommeil, les effets secondaires de la télévision, par exemple.

En ce qui concerne le sommeil, une enquête a été faite auprès de 168 enfants de 3 à 5 ans fréquentant une école maternelle. Tous font la sieste à l'école : en moyenne 1 h par jour, dans un lit pour les 3 ans, 45 minutes sur leur table pour les 4 ans et les 5 ans. Les parents ont été interrogés par questionnaire sur l'heure d'endormissement et la durée du sommeil de leur enfant. 38 d'entre eux dorment entre 11 et 12 heures par nuit avec un coucher vers 20 h. La majorité – 102 – dorment environ 10 heures par nuit, avec un coucher entre 21 h et 22 h et 28 dorment moins de 10 h par nuit se couchant au delà de 22 h et parfois même de 23 h ! Beaucoup de parents signalent avoir du mal à les réveiller le matin. (-3 : 2 enfants de 3 ans et 1 de 5 ans). Tous les enfants – y compris les 3 ans – regardent la télévision tous les jours entre 1/2 heure et 4 heures par jour !

L'éducation sanitaire peut être entreprise selon différentes modalités :

– l'approche traditionnelle : basée sur un certain nombre de conseils, voire d'ordres (brossez-vous les dents, lavez-vous les mains), semble être la plus inefficace ;

– l'approche qui consiste à communiquer un certain nombre d'informations (le sucre est nocif pour les dents, si on se lave on élimine les microbes) ne semble guère donner plus de résultats, même si l'enfant intègre les connaissances ;

– l'apprentissage de gestes (qui peut se faire sur un mode ludique) est déjà plus intéressant.

En fait, plus que l'apprentissage d'un geste, ce qui compte le plus c'est de donner à l'enfant l'envie de le faire, et ce en instaurant des relations de confiance entre adultes et enfants, en rendant l'enfant responsable.

Il a été démontré qu'un petit suit plus facilement l'exemple d'un camarade de classe qu'il admire que les conseils d'un adulte qu'il connaît peu.

Un préalable nécessaire (à l'éducation sanitaire) est la détection des messages contradictoires qui annulent les effets de toute éducation sanitaire (hygiène et état des toilettes, voire de la classe, etc.).

La reconnaissance de l'éducation sanitaire comme discipline à part entière garantit son efficacité. Cette reconnaissance implique la formation du personnel chargé de concevoir et d'évaluer les programmes et la formation continue du personnel intermédiaire (enseignant, journaliste, personnel de santé) chargé de l'exécuter. Elle garantit aussi le financement.

Un autre facteur indispensable est la continuité. L'éducation sanitaire ne doit pas viser le court et le moyen terme, mais comme dans toute tâche éducative, le long terme.