

المملكة المغربية  
+ⵏⵔⵉⵎⵓⵔⵉ ⵏ ⵎⵔⵓⵎⵓⵔ  
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي  
ⵏⵔⵉⵎⵓⵔⵉ ⵏ ⵎⵔⵓⵎⵓⵔ ⵏ ⵎⵔⵓⵎⵓⵔ  
Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي  
INSTANCE NATIONALE D'ÉVALUATION DU SYSTÈME D'ÉDUCATION, DE FORMATION ET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

# ÉVALUATION DU PRÉSCOLAIRE AU MAROC

## RAPPORT D'ÉVALUATION



En partenariat avec l'UNICEF





# ÉVALUATION DU PRÉSCOLAIRE AU MAROC

---

RAPPORT D'ÉVALUATION



Dépôt Légal : 2026MO0884  
ISBN : 978-9920-498-10-4

# TABLE DES MATIÈRES

---

■ INTRODUCTION .....	4
■ CHAPITRE I. MÉTHODOLOGIE D'ÉVALUATION DU PRÉSCOLAIRE AU MAROC.....	6
1. Choix méthodologique .....	6
2. Analyse des textes juridiques et stratégiques .....	6
3. Les enquêtes de terrain.....	7
4. Présentation des modules et instruments du MELQO .....	7
5. Déroulement de l'enquête de l'évaluation du préscolaire au Maroc selon la méthodologie MELQO.....	9
■ CHAPITRE II. POLITIQUES PUBLIQUES ET DYNAMIQUES DE GÉNÉRALISATION DU PRÉSCOLAIRE AU MAROC .....	16
1. Le préscolaire dans les politiques publiques .....	16
2. Analyse de l'évolution de la généralisation du préscolaire .....	18
3. Analyse de l'évolution du financement du préscolaire .....	22
■ CHAPITRE III. ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PRÉCOCES CHEZ LES ENFANTS DU PRÉSCOLAIRE AU MAROC .....	28
1. Vue d'ensemble du niveau de maîtrise des apprentissages en fin du préscolaire.....	28
2. Analyse détaillée des domaines d'apprentissage au préscolaire .....	34
3. Perception des parents sur le développement de leurs enfants .....	45
■ CHAPITRE IV. ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE .....	49
1. Environnement familial .....	49
2. Environnement des établissements .....	56
■ CHAPITRE V. PROFILS ET CONDITIONS PROFESSIONNELLES DES ÉDUCATRICES ET ÉDUCATEURS .....	64
1. Caractéristiques sociodémographiques et parcours professionnel du personnel éducateur .....	64
2. Formation du personnel éducateur de l'enseignement préscolaire .....	68
3. Environnement professionnel et conditions de travail .....	78
4. Motivation, engagement professionnel et bien-être .....	83
■ CHAPITRE VI. PRATIQUES ÉDUCATIVES .....	86
1. Programmation des activités d'apprentissage .....	87
2. Pratiques éducatives des éducatrices et éducateurs .....	88
3. Interactions entre les éducatrices et éducateurs, et les enfants .....	96
■ CONCLUSION .....	101
1. Proximité géographique et équité territoriale .....	101
2. Décentralisation et place des collectivités locales .....	101
3. Gouvernance, financement et lisibilité institutionnelle .....	102
4. Professionnalisation, statut et structuration du métier d'éducatrice et d'éducateur .....	102
5. Qualité et inclusivité des environnements d'apprentissage .....	103
6. Relation entre les structures préscolaires et les familles .....	103
7. Continuité des apprentissages entre le préscolaire et le primaire .....	104
■ ANNEXE .....	106
Annexe n°1 : Note méthodologique.....	106
Annexe n° 2 : Détail des analyses statistiques .....	109
■ BIBLIOGRAPHIE .....	111
■ TEXTES JURIDIQUES ET RÉGLEMENTAIRES .....	116



# Remerciements

Cette évaluation n'aurait pu être menée à bien sans la collaboration précieuse et l'engagement constant de nombreuses institutions et personnes, à qui nous adressons notre profonde gratitude.

Nos vifs remerciements vont en premier lieu à Madame Laura Bill, Représentante de l'UNICEF au Maroc, ainsi qu'à l'ensemble de son équipe, notamment Mesdames Yasmine Smires et Meryem Skika, pour leur soutien constant et l'appui technique remarquable apporté tout au long de la réalisation de cette évaluation.

Nos remerciements les plus sincères et notre gratitude vont également à Monsieur le Secrétaire général du Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports, à Monsieur le Directeur chargé du préscolaire au sein du ministère, ainsi qu'à Messieurs les Directeurs et Madame la Directrice des Académies Régionales d'Éducation et de Formation, pour la mobilisation des ressources humaines et logistiques, qui a rendu possible la réalisation de cette évaluation nationale.

Nous adressons nos sincères remerciements à l'ensemble des acteurs du préscolaire ayant contribué à la réalisation de ce projet. Nous exprimons, à cet égard, notre profonde gratitude à Monsieur le Wali-Coordonnateur de l'Initiative Nationale de Développement Humain (INDH) et à son équipe, ainsi qu'aux représentants du Ministère des Habous et des Affaires islamiques, du Ministère de la Jeunesse, de la Culture et de la Communication, de l'Entraide Nationale, de la Fondation Marocaine du Préscolaire et de la Fondation Zakoura, pour leur participation active aux ateliers d'adaptation des outils MELQO et pour leur précieux appui à l'organisation et au bon déroulement du travail de terrain.

Nos vifs remerciements vont aussi à l'ensemble des responsables, directeurs et directrices, éducateurs et éducatrices, ainsi qu'à tout le personnel des unités préscolaires ayant pris part à cette évaluation, pour leur disponibilité et pour avoir généreusement partagé leurs expériences, pratiques et perceptions du préscolaire marocain.

Notre profonde reconnaissance s'adresse également aux enfants et à leurs parents, dont la participation active, la disponibilité et la confiance ont constitué un apport essentiel à la conduite et à la qualité de cette évaluation.

Enfin, notre reconnaissance et nos remerciements vont à l'endroit des membres du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique qui ont indéniablement contribué à enrichir cette évaluation par leurs échanges, leurs commentaires et leurs suggestions, lors de la réunion du Bureau et de l'Assemblée Générale lors de la 10ème session du Conseil tenue le 24 décembre 2025.

---

**Hicham Ait Mansour**

Directeur de l'Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

# Introduction

L'examen de la littérature internationale à propos du préscolaire met en évidence son rôle central en tant que pilier fondamental dans le développement global de l'enfant et facteur déterminant dans la performance des systèmes éducatifs. Les premières années de la vie constituent une période cruciale, au cours de laquelle se forment les bases des apprentissages cognitifs, langagiers et socio-émotionnels, mais aussi les attitudes et comportements qui influencent durablement les parcours scolaires et sociaux. Les recherches internationales convergent également pour souligner que l'accès à une éducation préscolaire de qualité contribue à réduire les inégalités initiales, à renforcer la préparation scolaire et à favoriser la réussite tout au long du parcours éducatif. Il est également établi que les investissements économiques consentis à ce stade génèrent des bénéfices sociaux particulièrement élevés, en raison de la continuité incontestable entre apprentissages précoces et acquisitions futures. Ces constats illustrent la portée durable du préscolaire sur les trajectoires éducatives et professionnelles, ainsi que sur la cohésion sociale et le développement socio-économique.

Dans cette perspective, la mise en place de systèmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance efficaces repose sur des choix adaptés aux contextes nationaux. Les modèles observés à travers le monde révèlent une diversité d'approches, façonnées par l'histoire des politiques publiques, des structures de gouvernance, des ressources disponibles et des valeurs sociales associées à la petite enfance. Au-delà de ces différences, la cohérence des objectifs et la clarté de la vision publique demeurent des conditions déterminantes pour assurer la continuité entre les ambitions éducatives et les dispositifs opérationnels.

Au Maroc, cette reconnaissance s'est traduite par une inscription progressive du préscolaire dans les cadres stratégiques de l'éducation nationale. La Charte nationale d'éducation et de formation

de 1999 en a posé les premiers fondements en l'intégrant comme un levier d'amélioration de la qualité et de l'équité. La Vision stratégique 2015-2030 a confirmé cette orientation en fixant l'objectif d'une généralisation équitable et progressive dès l'âge de quatre ans, tandis que la loi-cadre n° 51.17 a consolidé ce positionnement en érigeant le préscolaire en étape obligatoire du parcours éducatif. Cette évolution s'est matérialisée par le lancement, en 2018, du Programme national de généralisation et de développement du préscolaire, visant à étendre la couverture nationale tout en améliorant la qualité de l'offre, à travers la diversification des partenariats et le renforcement des capacités professionnelles des éducatrices et éducateurs.

L'ampleur de ces transformations, la diversité des acteurs impliqués et l'importance des ressources mobilisées font de l'évaluation du préscolaire un enjeu majeur. Celle-ci ne se limite pas à la seule mesure des progrès quantitatifs, mais s'attache également à apprécier et à analyser la qualité des environnements éducatifs, les conditions d'accueil des enfants, les pratiques pédagogiques observées et les compétences effectivement développées. L'évaluation permet ainsi de confronter les orientations stratégiques aux dynamiques concrètes constatées sur le terrain, tout en intégrant les disparités territoriales, sociales et institutionnelles qui caractérisent le système éducatif national.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente évaluation, conduite par l'Instance Nationale d'Évaluation (INE) auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS), en partenariat avec l'UNICEF. S'appuyant sur le cadre méthodologique international MELQO (Measuring Early Learning Quality and Outcomes)<sup>(1)</sup>, elle combine une analyse des politiques publiques et une enquête empirique menée auprès d'un échantillon représentatif d'établissements préscolaires. Cette approche intégrée vise à mettre en relation les orientations

1. Mesure de la Qualité et des Acquis de l'Apprentissage Préscolaire



institutionnelles et les pratiques effectives observées, en tenant compte, à la fois, des caractéristiques des enfants, des profils et conditions d'exercice des éducatrices et éducateurs, de la qualité des environnements pédagogiques et des dispositifs de gouvernance du préscolaire.

La structure du rapport reflète cette démarche. Le premier chapitre présente la méthodologie adoptée ainsi que les outils mobilisés pour la collecte et l'analyse des données. Le deuxième analyse la politique de généralisation du préscolaire et ses évolutions institutionnelles, juridiques et financières. Le troisième s'intéresse aux apprentissages des enfants et à la qualité des interactions éducatives, à partir des évaluations directes et des déclarations des parents. Le

quatrième explore la qualité des environnements préscolaires à travers l'étude des établissements, des conditions matérielles d'apprentissage et les dispositifs d'inclusion. Le cinquième chapitre dresse le profil des éducatrices et éducateurs, en mettant en lumière leurs caractéristiques professionnelles, leurs conditions d'exercice et leurs parcours de formation. Le sixième se consacre à l'analyse des pratiques éducatives observées, en portant une attention particulière aux approches pédagogiques et aux modes d'interaction en classe. Enfin, la conclusion générale met en évidence les principaux enseignements de l'évaluation et les défis à relever pour inscrire la généralisation du préscolaire dans une dynamique durable d'amélioration de la qualité.

# CHAPITRE I.

## MÉTHODOLOGIE D'ÉVALUATION DU PRÉSCOLAIRE AU MAROC

L'évaluation du préscolaire au Maroc s'est appuyée sur une méthodologie mixte, combinant l'analyse documentaire et juridique, la revue de la littérature scientifique, l'examen comparatif d'expériences internationales et la collecte de données de terrain. Cette approche plurielle visait à articuler trois dimensions complémentaires : les orientations stratégiques et normatives structurant l'action publique, les référentiels scientifiques et méthodologiques disponibles à l'échelle internationale, et enfin l'observation directe des pratiques et des environnements éducatifs tels qu'ils se déploient sur le terrain.

### 1. Choix méthodologique

La première étape a consisté en une revue de littérature qui portait à la fois sur les approches scientifiques de l'évaluation de la petite enfance et sur les instruments méthodologiques développés par des instances internationales. Cette analyse a permis d'identifier les critères déterminants pour le choix d'un outil pertinent : la capacité à évaluer de manière intégrée les dimensions cognitives, socio-émotionnelles et langagières du développement de l'enfant, l'attention portée aux environnements éducatifs, la flexibilité d'adaptation aux contextes nationaux et l'alignement avec les engagements internationaux, notamment la cible 4.2 des Objectifs de développement durable.

Dans ce cadre, l'initiative MELQO est apparue comme la plus appropriée. Sa double architecture – le module MODEL, centré sur le développement et les acquis des enfants, et le module MELE, consacré à la qualité des environnements d'apprentissage – répond aux exigences d'une évaluation holistique et contextualisée.

Le choix du MELQO s'explique par une combinaison de facteurs qui en font un cadre particulièrement adapté au contexte marocain. Il se distingue d'abord par sa pertinence scientifique,

en offrant une approche intégrée associant l'évaluation du développement de l'enfant à celle de la qualité des environnements éducatifs. Il bénéficie également d'une reconnaissance internationale garantissant la comparabilité des résultats avec d'autres pays, tout en laissant la place à une adaptation nationale. Sa souplesse méthodologique constitue un troisième atout, puisqu'elle permet d'ajuster finement les instruments aux réalités linguistiques, culturelles et pédagogiques du Maroc. Enfin, il s'inscrit dans une logique de renforcement des capacités nationales, en impliquant directement les acteurs marocains dans l'adaptation des outils et leur mise en œuvre.

Le MELQO a été testé dans plusieurs pays à faible et moyen revenu, notamment en Tanzanie, à Zanzibar, au Bangladesh et en Tunisie. Les pilotes ont confirmé la validité et la fiabilité des mesures dans des contextes diversifiés, avec des adaptations culturelles spécifiques.

Ainsi, MELQO ne constitue pas seulement un instrument technique, mais un cadre méthodologique structurant qui relie la recherche scientifique, l'action publique et l'observation de terrain, tout en plaçant le développement et les droits de l'enfant au centre de l'analyse. Une section spécifique de ce même chapitre présentera en détail ses modules et instruments, afin d'explicitier son intégration dans le dispositif global d'évaluation.

### 2. Analyse des textes juridiques et stratégiques

L'une des dimensions essentielles de la méthodologie a consisté en une analyse approfondie des textes juridiques et programmes publics ayant marqué la politique éducative depuis la Charte nationale d'éducation et de formation de 1999 jusqu'aux réformes les plus récentes. L'objectif de cette démarche n'était

pas de présenter le contenu de chacun de ces textes, mais d'en restituer la cohérence et l'évolution en tant qu'instruments de pilotage de la généralisation du préscolaire.

L'analyse a porté à la fois sur les textes fondateurs (la Charte nationale d'éducation et de formation, la Vision stratégique 2015-2030, loi cadre 51.17), sur les programmes d'action et sur les plans opérationnels déployés à différentes étapes. Elle a permis de mettre en perspective l'évolution des priorités et des dispositifs, en retraçant la manière dont s'est progressivement construite la politique nationale de préscolarisation.

Ce travail a consisté à confronter les objectifs fixés dans ces référentiels avec les données d'accès et de couverture disponibles, afin de mesurer jusqu'à quel point la trajectoire réelle du Maroc s'aligne sur l'ambition de généralisation fixée à l'horizon 2028.

### 3. Les enquêtes de terrain

La dimension empirique de la méthodologie s'est matérialisée par des enquêtes de terrain menées dans les établissements préscolaires. Elles se sont appuyées sur les deux modules du MELQO :

- MODEL, qui évalue directement les compétences des enfants dans plusieurs domaines (pré-mathématiques, littératie précoce, fonctions exécutives, développement socio-émotionnel) tout en intégrant les perceptions des parents et des éducatrices et éducateurs ;
- MELE, qui analyse les environnements éducatifs à travers des observations en classe et des questionnaires adressés aux éducatrices et éducateurs et aux responsables d'établissement.

Cette double entrée permet d'articuler les acquis mesurés chez les enfants et les caractéristiques des contextes dans lesquels ces acquis se développent. Les données recueillies conjuguent mesures quantitatives (scores standardisés, indicateurs de qualité) et informations qualitatives (témoignages, observations contextualisées), produisant un matériau d'analyse riche et nuancé.

Afin d'en préciser la portée et la représentativité, le chapitre consacre également une section distincte à la description de l'échantillon cible de l'enquête, en présentant ses principales caractéristiques ainsi que la démarche suivie pour sa constitution.

Enfin, l'ensemble de ces démarches — revue de littérature, analyse des expériences internationales, examen des textes et programmes publics, enquêtes de terrain — constitue une approche intégrée permettant d'appréhender le préscolaire au Maroc sous ses différentes dimensions. L'articulation de ces sources de données permet ainsi d'évaluer, de manière rigoureuse et contextualisée, dans quelle mesure le Maroc a progressé vers l'objectif de généralisation du préscolaire dans ses dimensions institutionnelles, organisationnelles, financières et qualitatives.

### 4. Présentation des modules et instruments du MELQO

Lancée dans un esprit de collaboration internationale, l'initiative MELQO est née d'un partenariat stratégique réunissant quatre institutions de premier plan engagées dans les domaines de l'éducation et du développement global : l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et le Center for Universal Education de la Brookings Institution. Animées par une volonté commune, ces institutions œuvrent à doter les pays d'outils méthodologiques à la fois fiables, comparables et suffisamment souples pour rendre compte, dans des contextes variés, de la qualité des environnements éducatifs de la petite enfance et des compétences acquises par les enfants au moment de leur entrée dans le cycle primaire.

L'initiative MELQO repose sur deux modules complémentaires, conçus pour appréhender de manière intégrée les dynamiques du développement de la petite enfance et les environnements éducatifs dans lesquels il s'inscrit. Le module MODEL se concentre sur les compétences acquises par les enfants au préscolaire, tandis que le module MELE analyse les caractéristiques du cadre préscolaire. Ensemble, ils permettent une lecture croisée des acquis des enfants et de la qualité des contextes éducatifs.

#### **4.1. Module MODEL (Measure of Development and Early Learning: Mesure du Développement et de l'Apprentissage de l'Enfant)**

Le module MODEL a pour objectif d'apprécier les compétences développées par les enfants au terme du préscolaire. Il évalue plusieurs dimensions de leur développement en combinant des épreuves directes et des questionnaires adressés aux adultes de référence, offrant ainsi une lecture nuancée des acquis dans leur contexte global.

##### **• Évaluation directe des enfants**

Les évaluations directes, menées par des enquêteurs formés dans un cadre standardisé, reposent sur des activités ludiques adaptées à l'âge des enfants. Elles portent sur les fonctions exécutives (attention, mémoire, contrôle des impulsions, flexibilité cognitive), les compétences cognitives (logique, résolution de problèmes, reconnaissance de formes et de quantités), le langage (compréhension, expression, vocabulaire, narration) et les aspects socio-émotionnels (expression des émotions, autonomie, relations sociales). L'ensemble de ces éléments contribue à une lecture fine des compétences des enfants, en lien avec leur environnement et les expériences vécues au sein du préscolaire.

##### **• Questionnaires aux parents (et, à défaut, aux éducatrices et éducateurs)**

En complément des observations directes, les questionnaires sont prioritairement administrés aux parents afin de documenter les contextes quotidiens de l'enfant, notamment les langues utilisées à la maison, les routines, les pratiques éducatives et l'accès aux ressources ; en cas d'indisponibilité des parents, l'éducateur ou l'éducatrice renseigne le questionnaire sur la base de l'observation continue en classe, en apportant des informations sur l'engagement de l'enfant, son attention, sa compréhension des consignes, ses relations avec les pairs et son évolution depuis son arrivée au préscolaire.

#### **4.2. Module MELE (Measure of Early Learning Environments: Mesure de l'Environnement d'Apprentissage des Jeunes Enfants)**

Le module MELE analyse la qualité des environnements éducatifs préscolaires. Il mobilise des outils d'observation et de collecte adaptés au contexte national afin de documenter le cadre matériel, les relations sociales et les pratiques pédagogiques. L'attention se porte sur la qualité des interactions entre éducatrices et éducateurs et enfants, à l'organisation des activités, à la disponibilité des ressources, ainsi qu'aux liens avec les familles, à l'implication de la communauté et à la capacité d'accueil inclusive des établissements. Deux instruments structurent ce module : une grille d'observation en classe et des questionnaires adressés aux éducatrices et éducateurs, et responsables d'établissement, dont la combinaison offre une lecture croisée des environnements éducatifs.

##### **• Grille d'observations de classe**

Les observations sont menées par des enquêteurs formés selon un protocole rigoureux, lors de moments-clés de la journée éducative. Elles portent sur la richesse et la fréquence des échanges verbaux, le soutien émotionnel, la régulation des comportements, la diversité et la pertinence des ressources disponibles, ainsi que sur l'organisation des activités (séquences dirigées, jeux libres, repos, transitions). Les pratiques pédagogiques sont également observées, notamment la valorisation de l'apprentissage actif, le degré d'autonomie accordé aux enfants, la prise en compte de l'hétérogénéité et la qualité des rétroactions.

##### **• Questionnaires aux éducatrices et éducateurs et aux responsables d'établissement**

Il s'agit de deux questionnaires distincts venant compléter l'observation en classe. Le premier adressé aux éducatrices et éducateurs, porte sur leur formation initiale et continue, leur expérience professionnelle, la taille des groupes, les ratios adultes-enfants, l'organisation pédagogique et la diversité des activités proposées. Il explore également leur vision éducative, leur rapport à

la gestion de la diversité et leur perception de l'implication des familles.

Le second s'adresse aux directeurs ou responsables d'établissement. Il recueille des informations sur le fonctionnement global de la structure, la disponibilité et la gestion des ressources, l'organisation interne, les liens avec la communauté et les besoins exprimés en matière d'encadrement et de moyens.

### 4.3. Articulation des données du MODEL et MELE

L'évaluation articule les apports du MODEL et du MELE afin de produire une vision intégrée du préscolaire. Les résultats issus des évaluations directes des enfants et des questionnaires adressés aux parents ou aux éducatrices et éducateurs permettent de restituer leurs acquis et comportements dans différents contextes de vie. Ces données sont mises en relation avec celles issues des observations en classe et des

questionnaires aux éducatrices et éducateurs et responsables d'établissement, qui documentent l'organisation pédagogique, les ressources disponibles et les interactions éducatives. Le croisement de ces sources quantitatives et qualitatives permet ainsi de relier les compétences des enfants aux environnements dans lesquels elles se développent, offrant une lecture globale et contextualisée des dynamiques préscolaires.

Afin d'illustrer la structure du dispositif MELQO et de mettre en évidence la complémentarité de ses composantes, le tableau ci-après présente une synthèse des modules, des sources mobilisées, des types de données recueillies et de leurs finalités. Il montre comment les informations issues des différents acteurs et contextes (enfants, parents, éducatrices et éducateurs, directeurs et observations en classe) s'articulent pour offrir une lecture intégrée du développement de l'enfant et de la qualité des environnements éducatifs.

**Tableau 1. Modules de l'outil MELQO**

Module	Sources principales	Type de données	Finalité
<b>MODEL</b>	Enfants (évaluations directes), Parents (questionnaire), Éducatrices et éducateurs (questionnaire en cas d'absence des parents)	Compétences cognitives, langagières, socio-émotionnelles et motrices ; contexte familial	Mesurer les acquis individuels des enfants dans leur environnement de vie
<b>MELE</b>	Éducatrices et éducateurs (questionnaire), Directeurs/responsables (questionnaire), Grille d'observations de classe	Pratiques pédagogiques, organisation et climat de classe, ressources matérielles, conditions institutionnelles	Évaluer la qualité et les conditions des environnements éducatifs
<b>Articulation</b>	Croisement MODEL – MELE	Quantitatif et qualitatif	Relier les acquis des enfants aux environnements éducatifs dans lesquels ils se développent

Source : INE-CSEFRS, 2024

## 5. Déroulement de l'enquête de l'évaluation du préscolaire au Maroc selon la méthodologie MELQO

La méthodologie MELQO repose sur un dispositif alliant rigueur scientifique, adaptation contextuelle et cohérence opérationnelle. Elle s'appuie sur une planification précise, une formation structurée des équipes et une collecte de données standardisée, ajustée aux spécificités du préscolaire marocain.

### 5.1. Adaptation des outils

L'adaptation des six instruments MELQO au contexte marocain a suivi un processus collaboratif et itératif. Des ateliers réunissant l'INE, l'UNICEF et une experte internationale du MELQO ont permis d'ajuster le contenu, la formulation et les modalités de passation. Après leur traduction en arabe, un atelier tenu en mars 2024 a rassemblé les responsables institutionnels, professionnels et spécialistes du préscolaire au Maroc afin de discuter les versions préliminaires et recueillir des retours sur leur clarté, leur pertinence et leur

faisabilité. Les observations écrites transmises par les participants ont ensuite été intégrées, donnant lieu à une version consolidée validée pour la collecte.

Après la finalisation des outils, un guide d'enquête a été élaboré pour accompagner les enquêteurs dans la passation de ces outils. L'INE a développé aussi une application CAPI sous CSPro, testée et installée sur tablettes pour la saisie offline des données. Parallèlement, les autorisations nécessaires ont été obtenues auprès du ministère, des AREF et de fondations partenaires, et des procédures de consentement éclairé ont été mises en place pour les parents.

## 5.2. Échantillonnage

L'évaluation a été conçue pour garantir que les résultats reflètent fidèlement la diversité du préscolaire marocain. Elle a ainsi porté sur un échantillon de 180 établissements, sélectionnés dans le cadre d'un plan d'échantillonnage à plusieurs degrés, afin d'assurer une représentativité nationale et de couvrir la variété des contextes éducatifs. Le dispositif de collecte a permis de renseigner l'ensemble des composantes de l'outil d'évaluation, en incluant à la fois les enfants, les éducatrices et éducateurs, les directeurs, les parents et les observations en classe.

La typologie du préscolaire retenue dans cette évaluation a été fondée sur les quatre catégories administratives en vigueur au moment de la constitution de la base de sondage communiquée par le Ministère de tutelle pour l'année scolaire 2022-2023 : préscolaire public, préscolaire en partenariat, préscolaire privé et préscolaire non structuré (Encadré 1).

### Encadré 1. Typologie du préscolaire au Maroc

Le système préscolaire marocain repose sur une pluralité d'offres éducatives progressivement structurées autour de quatre grandes catégories reconnues par le MENPS. Cette typologie reflète la diversité des acteurs impliqués et les différences de statut, de financement et de niveau de régulation des structures.

**1. Préscolaire public** : Il regroupe l'ensemble des unités préscolaires relevant du statut public, implantées dans les écoles publiques, financées par le ministère à travers ses délégations et ses académies régionales (AREF), et appliquant le cadre curriculaire officiel. Ces unités peuvent être déléguées à des partenaires associatifs selon des conventions de gestion.

**2. Préscolaire en partenariat** : Cette modalité, très répandue depuis 2018, repose sur une délégation de gestion à des partenaires associatifs, sur la base de conventions signées avec le MENPS. Les locaux, les ressources pédagogiques et le suivi relèvent du ministère, tandis que les associations partenaires assurent la gestion quotidienne, le recrutement des éducatrices et le lien avec les familles. Ce modèle a permis d'étendre rapidement la couverture dans les zones rurales et défavorisées.

*Dans la nouvelle nomenclature du MENPS (2024), ces unités sont intégrées dans la catégorie du préscolaire public pour simplifier le suivi statistique.*

**3. Préscolaire privé** : Il s'agit des établissements préscolaires à but lucratif créés, financés et gérés par des opérateurs privés (personnes physiques, sociétés éducatives ou fondations). Ces structures fonctionnent sur autorisation du MENPS et sont soumises au respect du cahier des charges national. Le secteur privé contribue à l'offre en milieu urbain, avec des standards d'équipement et de qualification souvent élevés, mais une accessibilité financière limitée pour les ménages à faibles revenus.

**4. Préscolaire non structuré** : Cette catégorie désigne les formes d'accueil préscolaire opérant en dehors du cadre réglementaire du MENPS. Elle regroupe principalement les unités non agréées. Ces structures échappent pour l'essentiel au contrôle pédagogique et à la supervision institutionnelle. Leur mise à niveau et leur intégration progressive dans le système formel figurent parmi les priorités du programme national de généralisation du préscolaire.



Cette typologie ne visait pas à documenter de manière exhaustive les modalités juridiques fines de gestion du préscolaire, mais à disposer de catégories fonctionnelles suffisamment stables pour permettre :

- La structuration rigoureuse de l'échantillon ;
- Le calage statistique sur les marges connues de la population ;
- L'analyse différentielle des conditions de préscolarisation et des acquis des enfants à l'échelle nationale.

Il convient de rappeler que le préscolaire au Maroc est caractérisé par :

- Une hybridation croissante des modes de gestion ;

- Une superposition d'acteurs institutionnels (État, associations, opérateurs privés) ;
- Une évolution rapide des nomenclatures officielles, notamment à partir de 2024

Ces contraintes structurelles ont été prises en compte dans la conception du dispositif méthodologique, notamment à travers le recours à une typologie fondée sur la base de sondage et les catégories statistiques disponibles au moment du tirage de l'échantillon.

L'étude reflète ainsi l'état administratif du préscolaire tel qu'il était organisé en 2022-2023, avant la refonte de la nomenclature de 2024. Les résultats doivent être lus dans ce contexte historique.

**Tableau 2. Description de l'échantillon**

Population cible	Nombre enquêté
Unités préscolaires enquêtées	180
Enfants évalués	871
Éducatrices/éducateurs et éducateurs interrogé(e)s	180
Responsables/directeurs des unités préscolaires	180
Parents interrogés (enquête)	624
Rapports éducatrices et éducateurs (comportement des enfants)	213
Séances d'observation en classe	180

Source : INE-CSEFRS, 2024

### Étape 1 : Sélection des établissements préscolaires (premier degré)

La sélection des établissements préscolaires a été réalisée selon un plan d'échantillonnage probabiliste à plusieurs degrés. Elle a abouti à un échantillon représentatif de 180 établissements. La constitution de cet échantillon a reposé sur une stratification préalable par région (dix strates définies à partir des douze régions, avec regroupement des trois régions du Sud en une seule strate), complétée par une stratification implicite selon le milieu de résidence et le type d'enseignement. Ce dispositif garantit une représentativité nationale et permet de refléter la diversité du paysage préscolaire marocain.

### Étape 2 : Sélection des classes (second degré)

Dans chaque établissement sélectionné, une seule classe de préscolaire a été retenue par tirage aléatoire. Ce choix vise à simplifier le dispositif de

collecte et à assurer une représentation équitable entre établissements, indépendamment du nombre de classes qu'ils abritent. Il implique aussi que l'hétérogénéité interne aux établissements devient relativement moins déterminante dans l'échantillon, la variabilité étant essentiellement captée par la diversité des établissements eux-mêmes.

### Étape 3 : Sélection des enfants

Au sein de chaque classe retenue, cinq enfants ont été sélectionnés de manière aléatoire. Cette étape garantit que chaque enfant de la population cible dispose de la même probabilité d'inclusion dans l'échantillon final, tout en maintenant un effectif équilibré et adapté aux contraintes de collecte.

Le choix méthodologique de sélectionner 5 enfants par classe, combiné à une seule classe par établissement, répond à une logique de

cohérence pédagogique, visant à :

- Relier directement les acquis des enfants aux pratiques effectives de l'éducateur observé ;
- Éviter la dilution de l'information par la multiplication des classes au sein d'un même établissement ;
- Permettre une observation approfondie (3 heures) de la dynamique réelle d'une classe.

Sur le plan statistique ce choix peut être appuyé par les éléments suivants :

- La multiplication des unités observées à l'échelle nationale (180 établissements) ;
- Le tirage aléatoire des enfants minimise le risque d'avoir des cas typiques. S'ajoutant à cela la stratification explicite (régions) et implicite (types de préscolaire et milieu) qui permet d'avoir des catégories homogènes. En plus de ça les 5 enfants tirés par établissement appartiennent à la même classe. Tous ces éléments combinés concourent à la représentativité des enfants, même si le nombre est 5. En effet, les enfants préscolarisés dans le même type, même milieu, même établissement et même classe partagent plusieurs caractéristiques communes. Ainsi augmenter le nombre d'enfants par classe ne fera qu'augmenter les coûts inutilement ;
- L'usage de pondérations et de calage statistique ;
- Le calcul d'intervalles de confiance pour toutes les estimations.

### **5.3. Pondérations d'échantillonnage**

Afin de garantir que les estimations issues de l'enquête soient représentatives de la population préscolaire nationale, des poids d'échantillonnage ont été calculés à chaque niveau du dispositif de collecte. Ces pondérations permettent de corriger les différences de probabilité de sélection entre établissements, classes et enfants, ainsi que les non-réponses.

Au niveau des établissements, chaque unité s'est vu attribuer un poids proportionnel à l'inverse de sa probabilité d'inclusion au sein de sa strate géographique, de manière à garantir que la contribution des établissements est

représentative de leur distribution réelle dans la population. Pour les classes, un poids a été déterminé en fonction du nombre total de classes dans l'établissement, de manière à ce que les établissements comportant plus de classes ne soient pas sous-représentés. Au niveau individuel, chaque enfant a été pondéré en fonction de la taille de sa classe et du nombre d'enfants sélectionnés, et un ajustement spécifique a été appliqué pour corriger les absences ou non-réponses.

La combinaison de ces différents facteurs aboutit à un poids final par enfant qui reflète simultanément la probabilité d'inclusion à chaque niveau de sélection et la correction pour les non-réponses. L'utilisation de ces pondérations garantit ainsi la représentativité nationale des résultats, tout en maintenant la rigueur méthodologique et la comparabilité des estimations entre strates et sous-populations (voir en annexe n°1 les détails techniques du calcul des pondérations).

### **5.4. Formation des formateurs et des enquêteurs**

La formation a été organisée en deux étapes. En mars 2024, une session intensive de cinq jours a réuni l'INE, l'UNICEF et le bureau d'étude chargé de la collecte de données avec l'experte internationale afin d'approfondir les principes du cadre MELQO et les déclinaisons pratiques des modules MODEL et MELE. En avril 2024, une seconde session de sept jours a été consacrée aux 34 enquêteurs et superviseurs, alternant apports théoriques et mises en situation : observation en classe, administration des tests auprès des enfants, conduite d'entretiens avec les éducatrices et les éducateurs, les parents et les responsables, et utilisation des tablettes pour la saisie CAPI. L'ensemble du dispositif s'est conclu par une évaluation individuelle écrite et pratique aux enquêteurs garantissant l'homogénéité et la qualité des collectes avant le lancement sur le terrain.

### **5.5. Enquête pilote**

La phase pilote, conduite en avril 2024 dans onze unités préscolaires de Rabat et Salé, sélectionnées



hors de l'échantillon principal, a permis de tester le dispositif avant son déploiement national. Elle a mobilisé l'ensemble des outils des modules MODEL et MELE dans des conditions réelles : évaluations des enfants, observations de classe, entretiens avec les éducatrices et les éducateurs, les directeurs et les parents, tirage au sort des enfants, procédures de consentement éclairé et utilisation des tablettes CAPI sous CSPro.

Cette expérimentation a révélé plusieurs contraintes : refus de participation dus à un manque d'information préalable, indisponibilité de certains parents, problèmes liés aux listes de classe incomplètes ou non actualisées, ainsi que des perturbations dues à des événements scolaires. Des ajustements ont également été apportés pour clarifier certains items des questionnaires et fluidifier l'usage des outils numériques.

Un rapport de retour d'expérience a consolidé ces constats et proposé des améliorations : révision des guides d'enquête, renforcement de la communication avec les familles, clarification des libellés et optimisation des dispositifs techniques. Cette étape a permis d'affiner la méthodologie et de sécuriser la collecte nationale.

## 5.6. Enquête principale

La collecte principale s'est déroulée sur cinq semaines entre avril et mai 2024, selon un protocole harmonisé. Chaque unité préscolaire a été visitée pendant une journée par une équipe de trois enquêteurs, chaque enquêteur était responsable de la passation d'un axe spécifique : évaluation des enfants, observation en classe et entretiens avec le personnel éducatif et les parents. La supervision centrale assurée par l'équipe de l'INE a garanti la qualité et la cohérence du processus.

### • Évaluations des apprentissages des enfants

Dans chaque établissement, une classe de grande section a été tirée au sort, puis cinq enfants ont été sélectionnés de manière aléatoire en respectant la parité filles-garçons. Les évaluations, conduites individuellement dans un espace calme, reposaient sur des activités ludiques accompagnées de supports visuels et

administrées selon un protocole standardisé, avec la saisie numérique immédiate des réponses.

### • Observation des pratiques éducatives

L'observation de la classe sélectionnée s'est déroulée sur une durée de trois heures, à l'aide d'une grille structurée. Elle a porté sur les pratiques pédagogiques, la communication verbale et non verbale, l'organisation du temps et de l'espace, l'utilisation du matériel, le climat socio-affectif et l'implication des enfants, permettant de saisir la dynamique réelle du cadre éducatif.

### • Entretiens avec les acteurs du préscolaire

Les entretiens ont été conduits avec les éducatrices et éducateurs, les parents des enfants sélectionnés pour l'évaluation des apprentissages (ou à défaut, l'éducateur ou l'éducatrice référent), ainsi qu'avec le directeur ou responsable de l'établissement. Ces échanges ont fourni des informations complémentaires sur les pratiques pédagogiques, les attentes familiales, l'organisation institutionnelle, la gestion des ressources et les relations avec la communauté.

Cette triple entrée – évaluation des enfants, observation des pratiques et entretiens – a permis de dresser un portrait global et contextualisé des unités préscolaires, en croisant données quantitatives et qualitatives pour analyser la qualité et les conditions d'apprentissage.

## 5.7. Gestion des défis sur le terrain

La collecte a confronté les équipes à divers imprévus nécessitant une adaptation continue aux réalités locales afin de préserver la qualité des données et d'assurer le bon déroulement des passations. Les réactions des enfants ont constitué un premier défi : distraction, agitation ou désintérêt passager ont conduit les enquêteurs à ajuster leurs interactions pour maintenir l'attention et instaurer un climat de confiance. La présence d'adultes proches – éducatrices et éducateurs, parents ou personnel – a parfois nécessité de rappeler avec tact les consignes de neutralité et, le cas échéant, de réorganiser l'espace afin de limiter toute interférence dans les réponses des enfants. L'environnement sonore, marqué dans certains établissements par la proximité de cours de récréation ou de bâtiments

ouverts, a également représenté une contrainte ; celle-ci a été surmontée grâce à l'identification, en concertation avec les encadrants, de lieux alternatifs plus calmes.

Ces ajustements, opérés en temps réel, témoignent de l'importance de la préparation méthodologique et de la nécessaire adaptation des équipes, soucieuses de respecter les protocoles tout en tenant compte des dynamiques humaines et matérielles propres à chaque contexte préscolaire.

## 5.8. Contrôle de qualité de l'enquête

Le contrôle de qualité a été assuré par une équipe de six cadres de l'INE mobilisés tout au long de la collecte. Ils ont effectué des visites dans différentes régions, couvrant des établissements publics, privés, en partenariat et non structurés, tant en zones urbaines que rurales. Ces déplacements ont permis de vérifier le respect du protocole méthodologique, de documenter les conditions de passation et d'identifier les particularités contextuelles propres à chaque site. Le dispositif reposait sur une coordination étroite entre l'INE, le ministère de l'Éducation nationale et le bureau d'études chargé de la collecte des données, garantissant une circulation rapide de l'information, la détection des ajustements nécessaires en temps réel et le bon déroulement logistique et technique de l'opération.

## 5.9. Limites du dispositif MELQO

Comme tout outil d'évaluation standardisé appliqué dans des contextes variés, le dispositif MELQO présente certaines limites inhérentes à sa structure et à ses modalités de mise en œuvre. Ces limites ne remettent pas en cause la validité générale des résultats produits, mais elles éclairent les conditions dans lesquelles les données ont été collectées et les éléments à considérer dans leur interprétation.

- **Cadre standardisé des évaluations des enfants**

Les évaluations des enfants du Melqo reposent sur un protocole standardisé adapté au contexte

du Maroc comprenant des instructions verbales, des consignes séquentielles et des manipulations précises. Ce format, bien que conçu pour être accessible, ne prévoit qu'un nombre limité d'adaptations pour les enfants en situation de handicap nécessitant des modalités spécifiques de communication ou d'accompagnement.

- **Absence de certaines variables dans les outils MELQO**

Les outils de collecte MELQO, développés à l'échelle internationale, ne couvrent pas le volume horaire quotidien de préscolarisation ni la durée de la préscolarisation antérieure, qui constituent potentiellement des facteurs explicatifs des acquis des enfants, et mettent l'accent davantage sur d'autres dimensions jugées plus importantes (pratiques pédagogiques observées, environnement matériel, environnement familial, interactions éducateur-enfant, l'ancienneté du personnel éducatif).

- **Structure temporelle de l'observation en classe**

L'outil d'observation prévoit une présence prolongée en classe, associée à un codage continu des interactions et des situations pédagogiques. Cette durée fixe de 3 heures, indépendante des rythmes propres à chaque établissement, peut conduire à documenter des opportunités d'apprentissage qui varient selon l'organisation quotidienne des classes.

- **Granularité des échelles d'appréciation des pratiques**

Les pratiques éducatives sont appréciées à l'aide d'échelles ordinales graduées, conçues pour saisir la fréquence et l'intensité de différents comportements observés en classe. Certaines distinctions entre niveaux reposent sur des variations fines qui peuvent dépendre du moment observé ou de la nature de l'activité en cours. Cette spécificité du dispositif implique une maîtrise rigoureuse du protocole d'observation, d'où la formation renforcée assurée par l'INE aux enquêteurs chargés de l'observation en classe.

- **Disponibilité des familles**

Le dispositif MELQO comporte un volet destiné à recueillir certaines informations auprès des

parents. Lors de la collecte, la disponibilité au moment de la visite conduit le plus souvent à un entretien avec la mère, qui est généralement la personne présente au domicile ou à proximité de l'école. Dans ces conditions, les données

issues de ce module reposent principalement sur la perception des mères, ce qui constitue une caractéristique courante dans les enquêtes mobilisant la disponibilité des familles au moment de la visite.

## CHAPITRE II.

# POLITIQUES PUBLIQUES ET DYNAMIQUES DE GÉNÉRALISATION DU PRÉSCOLAIRE AU MAROC

Le développement de l'enseignement préscolaire au Maroc s'inscrit dans une succession de réformes éducatives qui en ont progressivement défini les contours et modalités de mise en œuvre. D'abord limité à des initiatives locales ou privées, il a progressivement été intégré aux politiques publiques à travers différents textes et programmes ayant défini ses objectifs et les mécanismes de sa généralisation.

Ce chapitre analyse l'évolution du préscolaire à travers trois angles complémentaires. La première section retrace cette évolution dans les politiques publiques, de la Charte nationale d'éducation et de formation jusqu'au Programme national de généralisation et de développement du préscolaire. La deuxième examine la généralisation effective du préscolaire à partir des données relatives aux effectifs, aux structures et aux taux de scolarisation entre 2014 et 2025. La troisième section est consacrée à l'évaluation du financement, en analysant les ressources mobilisées, les mécanismes de soutien et les conditions de durabilité du processus de généralisation. L'ensemble propose une lecture articulée entre cadre politique, dynamique de généralisation et dimension financière.

### 1. Le préscolaire dans les politiques publiques

L'évolution du préscolaire au Maroc s'inscrit dans un cadre de réformes successives qui ont progressivement affirmé son importance et défini ses modalités de mise en œuvre.

La Charte nationale d'éducation et de formation a été le premier texte structurant à accorder une place centrale à l'enseignement préscolaire, considéré comme une étape essentielle pour

l'épanouissement de l'enfant et son intégration réussie dans le système éducatif. Les axes prioritaires concernaient la généralisation, l'amélioration de la qualité, la définition d'objectifs pédagogiques précis et le renforcement de l'inclusion scolaire. Sur le plan organisationnel, la Charte a introduit une structuration du système éducatif en cycles, où le préscolaire et le premier cycle du primaire forment un socle éducatif de base, cohérent et articulé. Elle prévoyait la généralisation de l'accès à la première année du préscolaire à l'horizon 2004, assorti d'un soutien financier ciblé dans les zones rurales et périurbaines.

Les langues locales, notamment l'amazighe et les dialectes, pouvaient être utilisées pour faciliter l'apprentissage linguistique et préparer les enfants à la lecture et à l'écriture.

La Charte a également fixé des objectifs liés à l'épanouissement global de l'enfant (4-6 ans), au développement de son autonomie et de sa socialisation, ainsi qu'à l'initiation aux valeurs religieuses, éthiques et civiques. Elle a souligné l'importance de disposer de programmes adaptés, d'éducatrices et éducateurs compétents et formés, et d'assurer l'inclusion des enfants en situation de handicap ou de vulnérabilité.

Cette orientation a connu une tentative d'opérationnalisation à travers le Plan d'urgence (2009-2012), conçu pour accélérer la mise en œuvre des engagements de la Charte. Ce plan prévoyait l'extension progressive du préscolaire, la mise à niveau des structures existantes et l'ouverture de nouvelles unités, avec un accent particulier sur le monde rural. Il proposait aussi des mesures pour améliorer la formation des éducatrices et éducateurs et pour renforcer

la qualité des services éducatifs. Toutefois, son impact est resté limité : la couverture n'a pas connu l'essor escompté et les disparités territoriales demeurent prononcées, appelant à une relance plus structurée.

La Vision stratégique 2015-2030 a justement repris ce chantier en plaçant le préscolaire au cœur du projet de réforme éducative. Celui-ci y est défini comme une base indispensable pour réduire les inégalités, garantir l'équité et préparer les enfants à la scolarité. La Vision prévoit un suivi attentif des enfants en situation de précarité, la mise en place d'un encadrement efficace et la valorisation des matières d'éveil, incluant les dimensions artistiques, sportives et citoyennes. Elle souligne la nécessité de créer un cadre institutionnel dédié sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, garantissant la coordination, l'harmonisation et l'évaluation des actions, et propose la normalisation des pratiques à travers des référentiels et des cahiers des charges. La Vision met également l'accent sur l'innovation pédagogique, l'usage du numérique et l'intégration de méthodes interactives et expérimentales. Enfin, elle souligne l'importance de l'évaluation, conçue comme un outil essentiel d'ajustement continu des curricula et des pratiques éducatives, en fonction des acquis et des besoins des enfants.

Ces principes ont été consolidés par la loi-cadre 51.17, adoptée en 2019, qui confère une base juridique solide à l'intégration de l'enseignement préscolaire. Son article 8 prévoit la constitution d'un cycle primaire intégrant progressivement le préscolaire, accessible à tous les enfants de 4 à 6 ans et étendu aux enfants de trois ans. La loi-cadre traduit ainsi la volonté de rendre le préscolaire obligatoire, universel et structuré, en inscrivant sa généralisation dans un calendrier précis et contraignant.

Enfin, le Programme national de généralisation et de développement du préscolaire (2018-2028) marque le passage à la phase opérationnelle. Lancé sous impulsion royale, il ambitionne d'atteindre un taux de préscolarisation de 100% des enfants âgés de 4-5 ans à l'horizon 2027-2028, avec une extension prévue aux enfants de

3 ans. Ce programme s'articule autour de quatre axes majeurs : (i) la mise à niveau des unités existantes et la création de nouvelles structures, (ii) l'amélioration des programmes pédagogiques et l'enrichissement des activités éducatives, (iii) le renforcement et la professionnalisation des éducatrices et éducateurs, à travers une formation initiale et continue touchant plus de 50 000 personnes, et (iv) l'amélioration des infrastructures et des conditions d'accueil. Son approche a été conçue pour être territoriale et partenariale, mobilisant collectivités locales, associations, familles et directeurs d'école, avec une priorité donnée au recrutement local des éducatrices et éducateurs. Elle visait également à promouvoir une pédagogie centrée sur l'enfant, en intégrant la langue maternelle comme langue d'accueil et en développant des méthodes ludiques adaptées.

Ainsi, en l'espace de deux décennies, le préscolaire est passé d'un objectif affiché à une politique publique intégrée : la Charte a introduit l'idée de généralisation et défini un socle pédagogique ; le Plan d'urgence a tenté d'accélérer cette mise en œuvre ; la Vision stratégique et la loi-cadre ont institutionnalisé le préscolaire comme pilier de l'équité et de la réforme éducative ; enfin, le Programme national de généralisation du préscolaire a donné corps à ces principes à travers une feuille de route opérationnelle. Retracer ces évolutions permet de comprendre comment les politiques publiques ont évolué, passant de la reconnaissance d'un droit à l'éducation préscolaire à la construction d'un dispositif visant sa généralisation, son intégration et son ancrage durable au sein du système éducatif national.

## **Encadré 2. Regard international sur la gouvernance, la diversité des services et le rôle du secteur privé**

La gouvernance du préscolaire varie entre centralisation (un seul ministère, cohérence des politiques et curricula) et décentralisation (adaptation locale, avec risque d'inégalités sans régulation et financement harmonisés). Les pays combinent généralement :

- Services publics universels pour les enfants âgés de 3–6 ans,

- Services complémentaires pour les 0–3 ans (crèches, accueil à domicile réglementé),
- Dispositifs ciblés pour publics vulnérables (ex. Head Start États-Unis, Sprach-Kitas Allemagne, Sure Start Royaume-Uni).
- Le secteur privé est variable (jusqu'à > 80 % de l'offre en Australie et au Japon, marginal ailleurs). La qualité dépend moins du statut public/privé que du cadre de régulation (curriculum commun, certification du personnel, contrôle qualité : ex. Angleterre, Nouvelle-Zélande).

Instruments d'accessibilité intégrés à la gouvernance :

- Obligation scolaire partielle au préscolaire : 24 pays ; France (dès 3 ans, 2019), Costa Rica et Hongrie (dès 4 ans) ; projet de généralisation en Roumanie à l'horizon 2030.
- Droit opposable à une place : progressif dès 3 ans (Pologne, Tchéquie) ou dès la naissance (Brésil, Canada, Corée, Hongrie, Mexique, Nouvelle-Zélande) ; plans d'extension de capacité (Espagne : > 60 000 places d'ici 2025).
- Gratuités / heures subventionnées : Luxembourg (20 h/semaine de 1 à 4 ans), Lituanie (gratuité dès la naissance avec compléments publics), Roumanie (gratuité quel que soit le temps d'accueil).

Enseignement clé : Une gouvernance efficace combine une régulation publique forte, une pluralité d'acteurs régulés et des instruments d'accès (obligation, droit à une place, gratuités ciblées) pour soutenir l'inclusion.

Ce cadrage de la gouvernance et des instruments d'accès éclaire la lecture des dynamiques observées ci-après.

L'examen de ce cadre politique trouve, dans la section suivante, son prolongement à travers l'analyse de la généralisation effective du préscolaire, observée au regard des évolutions des effectifs, des structures et des taux de scolarisation au cours de la dernière décennie.

## 2. Analyse de l'évolution de la généralisation du préscolaire

Pendant longtemps, l'enseignement préscolaire au Maroc est resté un maillon faible du système éducatif. Confiné à des structures traditionnelles ou privées, il ne touchait qu'une minorité d'enfants, laissant une grande partie, notamment en milieu rural, intégrer directement le primaire sans préparation.

Conscient des enjeux liés à la petite enfance, l'État a inscrit la généralisation du préscolaire parmi les priorités nationales, dans la continuité des réformes engagées depuis la Charte nationale d'éducation et de formation. Cette orientation s'est traduite, à partir de 2018, par un nouvel élan impulsé avec le lancement du Programme national de généralisation et de développement du préscolaire, qui a marqué une accélération du processus déjà amorcé les années précédentes.

### Encadré 3. Architectures et modèles organisationnels de l'éducation préscolaire au niveau international

Les systèmes préscolaires se distinguent par leur conception de la petite enfance et leurs cadres institutionnels. Deux logiques dominent :

- Modèle de protection et de développement global (santé, garde, socialisation, éveil) : Norvège, Suède, Portugal, Mexique.
- Modèle éducatif intégré (apprentissages préparatoires au primaire) : France, Belgique, Allemagne, Turquie, Maroc.
- Deux architectures coexistent :
  - Systèmes scindés (24 pays OCDE) : séparation 0–3 ans / 3–6 ans sous autorités distinctes (ex. Espagne, France, Mexique).
  - Systèmes intégrés (16 pays) : gouvernance et curriculum uniques de la naissance à l'entrée au primaire (ex. Suède, Estonie, Royaume-Uni).

Cette structuration influe sur la cohérence curriculaire, la formation du personnel et les transitions enfantines ainsi que sur l'accessibilité:



en 2023, la moyenne OCDE de fréquentation atteint 79% à 3 ans, 90% à 4 ans et 86% à 5 ans (et 97% pour l'ensemble des 5 ans si l'on inclut l'entrée au primaire dans certains pays). Plus de la moitié des pays dépassent 90% de préscolarisation à 3-5 ans ; ce taux est supérieur à 99% à 4 ans, au Costa Rica, en France et au Pérou, contre < 50 % en Suisse et en Turquie.

**Enseignement clé :** Les architectures intégrées et la gouvernance unifiée favorisent une meilleure articulation accueil-éducation-socialisation et des niveaux de couverture élevés dès le préscolaire.

Ces repères de couverture et d'architecture fixent l'étalon international pour interpréter les séries marocaines qui suivent.

Sur la période 2014-2015 à 2024-2025, les taux spécifiques de préscolarisation<sup>(1)</sup> des enfants âgés de 4 à 5 ans révèlent une évolution ascendante mais non linéaire, marquée par des phases d'expansion, de repli et de stabilisation. À l'échelle nationale, le taux passe de 50,2% en 2014-2015 à 70,4% en 2024-2025, traduisant une progression continue mais encore éloignée du niveau visé pour la généralisation complète à l'horizon 2028.

Entre 2014-2015 et 2015-2016, les taux connaissent un léger fléchissement (49,7%), avant une remontée sensible dès 2016-2017 (55,8%), amorçant une dynamique de croissance qui s'intensifie à partir de 2018-2019 (62,4%), année correspondant au lancement du Programme national de généralisation et de développement du préscolaire. L'année 2019-2020 marque un point culminant (68,8%) avant une inflexion en 2020-2021 (63,1%), période qui coïncide avec la pandémie de la Covid-19 et les perturbations qu'elle a engendrées dans les circuits de scolarisation<sup>(2)</sup>. Dès 2021-2022, la tendance reprend son cours, atteignant un maximum de 71,8% en 2023-2024, puis un léger recul à 70,4 % en 2024-2025, signe d'un ralentissement de la dynamique initiale.

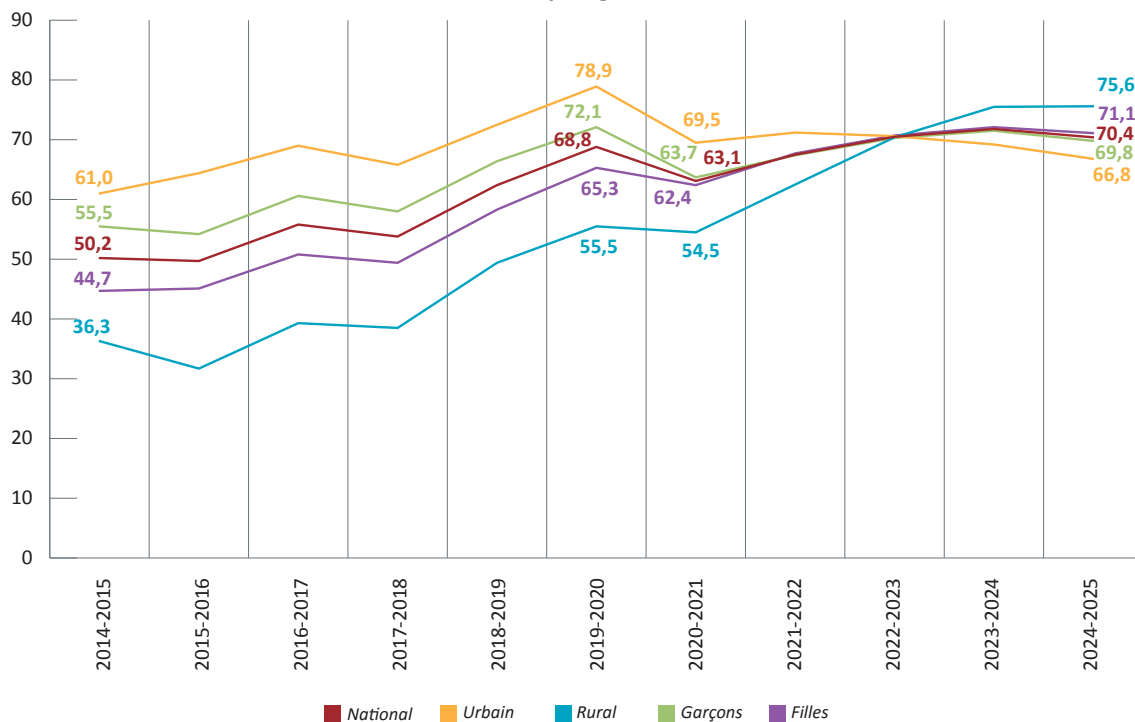
Les écarts territoriaux restent marqués sur la période, bien qu'ils tendent à se resserrer à partir de 2022. Le milieu urbain, historiquement mieux couvert, passe de 61,0% en 2014-2015 à 66,8% en 2024-2025, enregistrant une progression modérée. En revanche, le milieu rural connaît une évolution beaucoup plus prononcée, de 36,3% en 2014-2015 à 75,6% en 2024-2025, avec un rattrapage progressif jusqu'à atteindre, puis dépasser, le niveau urbain à partir de 2022-2023. Cette inversion des tendances traduit un rééquilibrage progressif de l'accès, sans pour autant effacer les disparités régionales sous-jacentes.

La répartition par sexe illustre également une évolution vers la convergence. Les garçons, initialement plus nombreux (55,5% contre 44,7% en 2014-2015), conservent un léger avantage jusqu'en 2018-2019, avant que la tendance ne s'inverse à partir de 2020-2021, au profit des filles, qui atteignent 71,1% en 2024-2025 contre 69,8% pour les garçons. Cette évolution reflète une réduction progressive des écarts de genre, bien que l'équité d'accès reste à consolider dans certaines zones rurales.

1. Le taux spécifique de préscolarisation des enfants âgés de 4 à 5 ans est le rapport entre les effectifs des enfants préscolarisés ou scolarisés âgés de 4 à 5 ans et la population des enfants de 4 à 5 ans estimée à partir des rétroprojections fondées sur le Recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) 2024 du HCP.

2. Enseignement au temps de COVID au Maroc : rapport thématique. (2021). INE, en partenariat avec UNICEF.

**Graphique 1. Évolution des taux de préscolarisation des enfants âgés de 4-5 ans, au niveau national, par milieu et par genre (%)**



Source : Données du MENPS, traitement et présentation de l'INE-CSEFRS.

L'évolution des effectifs du préscolaire entre 2014-2015 et 2024-2025 confirme la tendance générale à la hausse observée dans les taux de préscolarisation, tout en révélant des variations selon les années et les tranches d'âge. Entre 2014-2015 et 2024-2025, les effectifs de l'enseignement préscolaire présentent une évolution ascendante, marquée par des variations selon les années et les tranches d'âge. Le total des enfants préscolarisés passe de 735 582 à 943 122, pour une population en âge de préscolarisation qui a atteint 1 297 045 enfants en 2024-2025.

Cette progression globale des effectifs des préscolarisés, connaît toutefois des fluctuations intermédiaires reflétant des rythmes différenciés de scolarisation. La tranche des 4 à 5 ans, correspondant à l'âge cible du préscolaire, concentre la majeure partie des effectifs et enregistre l'évolution la plus marquée. Leur nombre augmente de 651 747 en 2014-2015 à 912 258 en 2024-2025. Une accélération est observée à partir de 2018-2019, année du lancement du Programme national de généralisation et de développement du préscolaire, avant un pic en 2019-2020 (838 484). Les effectifs connaissent ensuite un repli temporaire en 2020-2021 (776 088), période qui coïncide avec la pandémie de la

Covid-19, puis une reprise à partir de 2021-2022, se stabilisant autour de 910 000 enfants à la fin de la période.

Les moins de 4 ans enregistrent une évolution irrégulière. Après une diminution continue jusqu'en 2017-2018 (29 366), leurs effectifs connaissent une remontée temporaire entre 2018-2019 et 2021-2022 (de 42 734 à 52 940), puis une baisse progressive jusqu'à 29 530 en 2024-2025. Cette tranche reste minoritaire dans l'ensemble du préscolaire.

La catégorie des enfants âgés de 6 ans et plus demeure marginale, avec une diminution nette de 36 622 à 1 334 enfants sur la période. La hausse ponctuelle observée en 2020-2021 (56 367) constitue une exception liée à des ajustements conjoncturels durant la pandémie. En dehors de cet épisode, la présence de cette tranche d'âge au préscolaire tend à se réduire régulièrement.

La répartition par sexe reste stable sur la décennie. Le nombre de filles passe de 319 734 à 459 155, soit une part proche de la moitié des effectifs, oscillant autour de 49 %. Cette stabilité reflète une évolution parallèle des inscriptions des filles et des garçons sur l'ensemble de la période.



**Tableau 3. Évolution du nombre des enfants préscolarisés selon les tranches d'âge entre 2014 et 2025**

	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24	2024-25
Moins de 4 ans	47 213	35 882	37 575	29 366	42 734	43 465	42 858	52 940	44 055	38 579	29 530
De 4 à 5 ans	651 747	588 040	665 071	645 661	755 045	838 484	776 088	839 600	885 585	911 437	912 258
6 ans et plus	36 622	34 867	24 271	24 238	2 158	11 709	56 367	22 951	1 753	1 580	1 334
<b>Total</b>	<b>735 582</b>	<b>658 789</b>	<b>726 917</b>	<b>699 265</b>	<b>799 937</b>	<b>893 658</b>	<b>875 313</b>	<b>915 491</b>	<b>931 393</b>	<b>951 596</b>	<b>943 122</b>
Filles	319 734	291 728	321 430	313 493	366 974	416 669	425 148	451 457	460 905	471 924	459 155

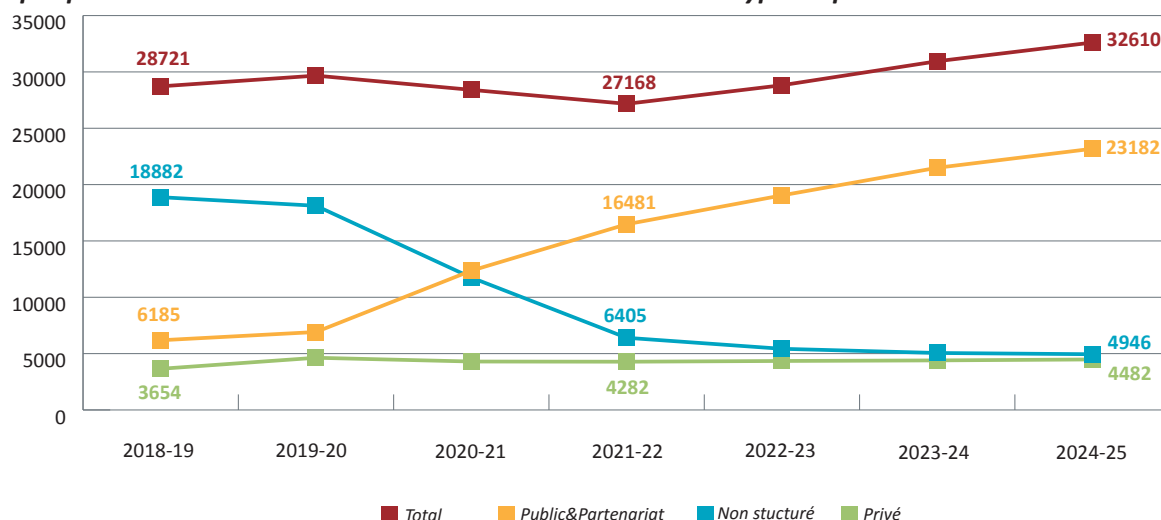
Source : Données du MENPS, traitement et présentation de l'INE-CSEFRS.

Cette progression des effectifs inscrits au préscolaire s'accompagne d'une évolution du nombre d'établissements selon le type. Entre 2018-2019 et 2024-2025, le nombre d'établissements préscolaires publics a presque quadruplé en passant de 6 185 à 23 182. Les établissements préscolaires privés ont connu une légère augmentation, passant de 3 654 à 4

482, tandis que le préscolaire non structuré a fortement reculé, passant de 18 882 à 4 946, soit une baisse d'environ 74 %.

Au total, le nombre d'établissements préscolaires est passé de 28 721 en 2018-2019 à 32 610 en 2024-2025.

**Graphique 2. Évolution du nombre des établissements selon le type du préscolaire entre 2018 et 2025**



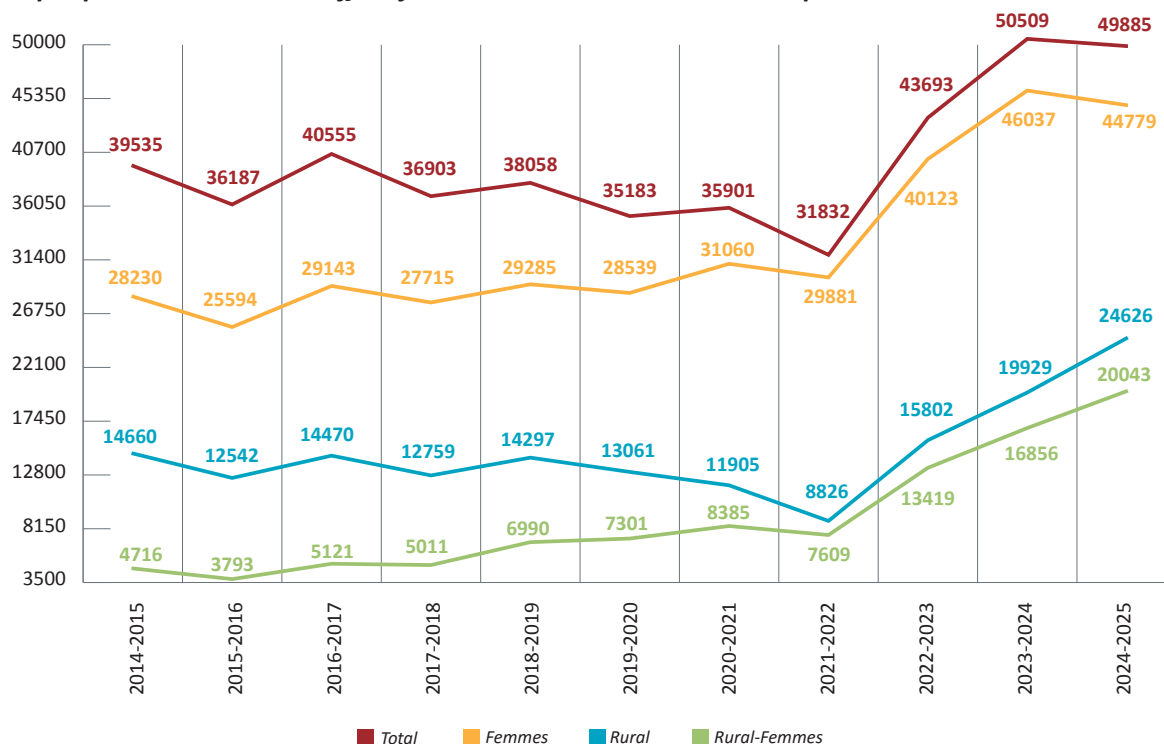
Source : Données du MENPS, traitement et présentation de l'INE-CSEFRS.

Parallèlement à l'augmentation du nombre d'établissements, l'effectif des éducatrices et éducateurs a également connu une évolution significative au cours des dernières années. Entre 2014-2015 et 2024-2025, leur nombre total est passé de 39 535 à 49 885, avec une forte prédominance féminine : l'effectif des femmes éducatrices est passé de 28 230 à 44 779. En milieu rural, l'effectif global des éducatrices et éducateurs a progressé de 14 660 à 24 626, dont 4 716 à 20 043 femmes éducatrices rurales.

On observe cependant des fluctuations notables au cours de la période. Le lancement

du Programme national de généralisation et de développement du préscolaire en 2018 a entraîné une hausse significative du nombre d'éducatrices et éducateurs. En revanche, les années 2020-2021 et 2021-2022 montrent un léger recul ou stagnation de l'effectif total, ainsi que des effectifs de femmes éducatrices et des éducatrices et éducateurs en milieu rural, en grande partie en raison des mesures de confinement et de fermeture des établissements liées à la pandémie de COVID-19, qui ont temporairement limité le recrutement et l'activité des éducatrices et éducateurs.

**Graphique 3. Évolution des effectifs d'éducatrices et éducateurs du préscolaires entre 2014 et 2025**



Source : Données du MENPS, traitement et présentation de l'INE-CSEFRS.

L'analyse de la généralisation du préscolaire entre 2014-2015 et 2024-2025 révèle une évolution structurée en deux séquences : une phase de progression modérée jusqu'en 2018, suivie d'une accélération à partir du lancement du Programme national de généralisation et de développement du préscolaire. Cette dynamique s'est traduite par une hausse des effectifs inscrits, une extension progressive du réseau public et une réduction du préscolaire non structuré, avec un élargissement progressif de la présence féminine parmi le personnel éducatif, notamment en milieu rural.

Les données montrent cependant des évolutions contrastées selon les contextes et les périodes. La pandémie de la Covid-19 a entraîné un ralentissement temporaire de la préscolarisation, perturbant la continuité des efforts amorcés depuis 2018. La tendance observée après 2022 suggère une phase de stabilisation, voire un léger repli de certains indicateurs, traduisant une dynamique moins soutenue que celle enregistrée au cours des premières années de mise en œuvre du programme.

L'ensemble de la période étudiée décrit ainsi un processus de transformation encore inachevé, si les progrès observés témoignent d'une

mobilisation institutionnelle durable, ils restent en deçà de la généralisation visée à l'horizon 2028, soulignant la poursuite nécessaire de l'effort d'extension et d'équilibrage du préscolaire sur l'ensemble du territoire.

L'examen de ces dynamiques de généralisation appelle à considérer également les conditions de leur mise en œuvre sur le plan financier. La section suivante s'attache ainsi à analyser l'évolution du financement du préscolaire, en retraçant les sources mobilisées, les mécanismes adoptés et les tendances observées.

### 3. Analyse de l'évolution du financement du préscolaire

Les efforts de généralisation abordés précédemment et qui se sont traduits par une amélioration significative des taux de préscolarisation des enfants âgés de 4-5 ans sont rendus possibles grâce à des investissements considérables, notamment pour l'extension du nombre de structures d'accueil et l'augmentation du nombre d'éducatrices et éducateurs.

Dans ce contexte, le budget public annuel consacré au préscolaire s'élève à environ 2,4

milliards de dirhams constants pour la période 2023. Rapporté à un Produit Intérieur Brut (PIB) en volume évalué à 1382,28<sup>(3)</sup> milliards de dirhams constants, ce budget représente environ 0,17% du PIB<sup>(4)</sup>.

#### **Encadré 4. Financement, équité et accessibilité : données internationales**

Les politiques de financement du préscolaire oscillent entre soutien à l'offre (subventions aux prestataires : Danemark, Finlande) et soutien à la demande (aides/crédits d'impôt aux familles : Canada, Royaume-Uni). Les dépenses publiques allouées au préscolaire varient d'environ < 1 % à ~3 % du PIB. La gratuité est fréquente à partir de 3 ans, tandis que l'accueil avant 3 ans reste souvent payant, ce qui influe sur la participation.

Accès avant 3 ans (2023, OCDE) :

- < 2 ans : 21 % de participation en moyenne (mais > 45 % en Corée et Luxembourg).
- 2 ans : 52 % en moyenne, avec ≈ 90 % en Corée, Islande, Norvège, Suède.

Les hausses reposent sur la réduction des coûts pour les ménages (Corée), un financement public élevé et des aménagements territoriaux (Lituanie : centres multifonctionnels ruraux, transport). À l'inverse, faible emploi féminin (Mexique, Türkiye) ou congés parentaux longs (Hongrie, Slovaquie) réduisent la demande de modes formels avant 3 ans, même à offre constante.

Enseignement clé : Un financement public suffisant, redistributif et régulé conditionne la qualité, l'inclusion et la soutenabilité, en particulier pour l'accès des moins de 3 ans.

Ce cadrage international du financement et de l'accès structure l'analyse des dotations marocaines et de leur soutenabilité.

Au-delà de cet indicateur relatif, le budget effectivement alloué au préscolaire public constitue un autre levier d'analyse essentiel de l'effort financier consenti dans ce contexte. En cela, l'examen de l'évolution des crédits alloués

à l'enseignement préscolaire entre 2019 et 2025 montre une augmentation progressive et un réajustement dans la structure des dépenses, traduisant l'ampleur du programme de généralisation engagé depuis 2018. Sur cette période, le budget global passe de 1,13 milliard de dirhams constants en 2019 à près de 3 milliards de dirhams constants en 2025, soit une augmentation de 164 % en six ans.

À partir de 2022, les dotations connaissent une accélération plus marquée, avec des hausses annuelles variant entre 12 % et 24 %. Cette dynamique s'inscrit dans un contexte de forte demande en matière d'infrastructures et de ressources humaines, portée par le déploiement progressif du service sur l'ensemble du territoire.

L'analyse de la ventilation du budget alloué au préscolaire révèle une évolution significative dans la répartition entre investissement et fonctionnement. En 2019, le budget d'investissement représentait encore près de 77 % du total, avec près de 874 millions de dirhams constants. Ce poste connaît une baisse continue jusqu'en 2024, atteignant 506 millions de dirhams constants, soit 21% du budget global, avant un léger redressement en 2025. Cette diminution relative peut être interprétée comme le passage d'une phase de mise en place des structures à une phase de consolidation des services.

Inversement, le budget de fonctionnement — correspondant exclusivement à la ligne budgétaire « matériels et dépenses diverses » (MDD) — enregistre une progression soutenue, passant de 258 millions de dirhams constants en 2019 à plus de 2,2 milliards de dirhams constants en 2025, soit une multiplication par près de 8,6. Cette enveloppe couvre, à travers les conventions de gestion déléguée, les dépenses assurées par les associations partenaires, notamment la rémunération des éducatrices et éducateurs, les frais de formation, l'entretien des unités préscolaires, l'acquisition de matériel pédagogique et les charges liées à la supervision. Il ne s'agit donc pas d'un budget de fonctionnement interne à l'administration, mais d'un transfert

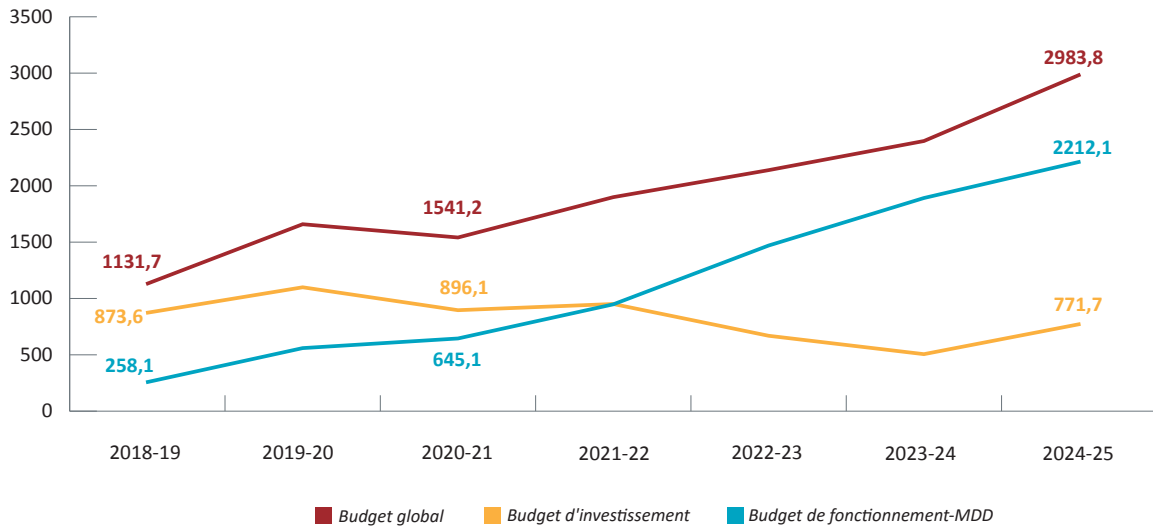
3. HCP, Note d'information sur les comptes régionaux de l'année 2023.

4. Ce ratio est établi à partir des lignes budgétaires rattachées au MEN. Les dépenses supportées par d'autres acteurs – collectivités territoriales, coopération internationale, ou encore secteur privé – ne sont généralement pas intégrées, ce qui peut conduire à une sous-estimation de l'effort total consenti.

public permettant aux opérateurs délégataires de prendre en charge le fonctionnement courant des

structures préscolaires dans le cadre contractuel défini.

**Graphique 4. Évolution du budget du préscolaire public du MENPS (en millions de dirhams constants<sup>(5)</sup>)**



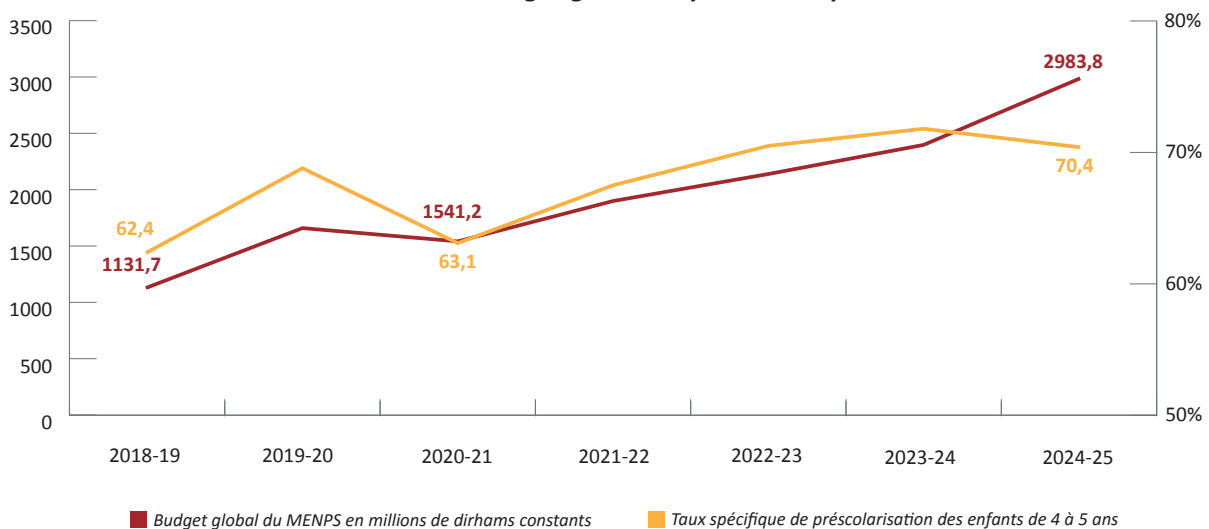
Source : Données du MENPS, traitement et présentation de l'INE-CSEFRS.

Cette évolution financière s'accompagne également d'une augmentation des capacités d'accueil. Entre 2018-2019 et 2024-2025, le nombre de salles est passé de 34 332 à 49 043 (+43%), tandis que le nombre d'éducatrices et éducateurs s'élève de 38 058 à 49 885 (+31%). Cette dynamique traduit un élargissement progressif de la couverture territoriale. Cependant, l'écart entre le rythme de création de classes et celui de mobilisation des ressources humaines et matérielles soulève des questionnements sur

la capacité de répondre aux besoins réels sur le terrain.

Par ailleurs, l'analyse conjointe du budget global du MENPS et du taux de préscolarisation des enfants âgés de 4-5 ans met en évidence une progression budgétaire, avec un élargissement plus modéré des indicateurs de couverture. Entre 2018-2019 et 2024-2025, le budget a été multiplié par 2.6, tandis que le taux spécifique de préscolarisation a gagné 8 points de pourcentage.

**Graphique 5. Évolution du taux spécifique de préscolarisation des enfants de 4-5 ans par rapport à l'évolution du budget global du préscolaire public**



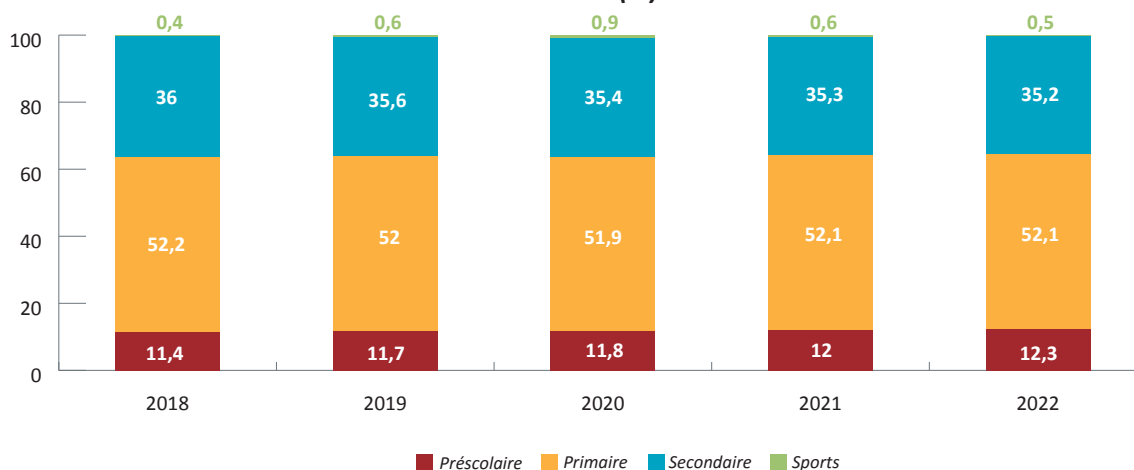
Source : Données du MENPS, traitement et présentation de l'INE-CSEFRS.

5. En l'absence de la valeur du déflateur pour l'année 2025, on a utilisé la moyenne du déflateur sur la période de 2019 à 2024 pour calculer le budget à prix constant pour cette année.

Selon les données issues de la note budgétaire centrée sur l'enfant<sup>6</sup>, élaborée par UNICEF en partenariat avec le Ministère délégué chargé du Budget et le MENPS, le préscolaire a absorbé en moyenne 12,3% des dépenses exécutées par le

MENPS en 2022, en progression de 0,9 points de pourcentage par rapport à 2018. Cela témoigne de la reconnaissance croissante du préscolaire dans les politiques éducatives, traduite par des crédits spécifiques et une montée du budget.

**Graphique 6. Évolution globale des dépenses exécutées axées sur l'enfant par sous-secteur d'intervention du MENPS (%)**



Source : Note budgétaire centrée sur l'enfant, 2024

Les données financières présentées jusqu'ici ne portent que sur l'effort public consenti par le MENPS. Toutefois, l'architecture du financement public du préscolaire au Maroc est beaucoup plus complexe. Elle est caractérisée par la multiplicité des acteurs et mécanismes de canalisation budgétaire, associant d'autres départements ministériels et instances gouvernementales aux niveaux national, régional et provincial, des organismes de la société civile intervenant dans le domaine du préscolaire, ainsi que des partenaires internationaux.

Au cœur de ce dispositif, les Académies régionales d'éducation et de formation (AREF) jouent un rôle central dans la canalisation des financements publics. Elles assurent la gestion des subventions de fonctionnement et d'équipement, destinées à couvrir les rémunérations des éducatrices et éducateurs, à l'achat du matériel pédagogique et à l'entretien des unités, ainsi qu'à la construction ou la réhabilitation des salles préscolaires. Ces transferts financiers s'inscrivent dans un cadre contractuel pluriannuel établi entre le ministère de l'Éducation nationale, le ministère des Finances et les fondations opératrices, en particulier depuis la convention-cadre de 2022, qui confère aux

structures déléguées une responsabilité accrue dans l'exécution des engagements publics.

En parallèle, d'autres ministères sectoriels interviennent dans le domaine du préscolaire, bien que de manière partielle. Le ministère de l'Intérieur, à travers l'action des collectivités territoriales, contribue à l'implantation et à l'entretien des infrastructures éducatives, tandis que le ministère des Habous, le ministère de la Jeunesse, de la Culture et de la Communication, et le ministère de la Solidarité, de l'Insertion sociale et de la Famille apportent un soutien ponctuel à certaines initiatives locales. Toutefois, ces contributions, souvent non intégrées dans les schémas nationaux de planification, se caractérisent par une hétérogénéité des modes d'intervention et une absence de système consolidé de traçabilité budgétaire, ce qui rend difficile l'appréhension globale de l'effort financier national.

L'un des tournants majeurs dans la structuration du financement du préscolaire réside dans l'intervention de l'Initiative Nationale pour le Développement Humain (INDH) depuis 2019. Dans le cadre de sa phase III, l'INDH a favorisé l'implantation de près de 10 000 unités

6. Note budgétaire centrée sur l'Enfant publiée en mars 2024 par l'UNICEF en partenariat avec le Ministère délégué chargé du Budget et le MENPS

préscolaires dans les zones rurales et les douars à faible densité éducative. Ces infrastructures, conçues selon un cahier des charges, intègrent des solutions modulaires adaptées aux contraintes locales et sont dotées d'équipements pédagogiques. L'INDH assure également le financement des deux premières années de fonctionnement, couvrant les charges liées aux ressources humaines et à l'accueil des enfants. En 2023–2024, ce dispositif soutenait environ 9 700 unités fonctionnelles, réparties sur 10 700 salles, accueillant près de 394 000 enfants dont 50 % de filles, encadrés par environ 10 700 éducatrices et éducateurs, dont une majorité féminine<sup>(7)</sup>. La gestion pédagogique de ces unités est déléguée à des opérateurs comme la Fondation Marocaine pour la Promotion de l'Enseignement Préscolaire (FMPS) et la Fondation Zakoura Éducation, dans une logique de contractualisation locale pilotée par les comités préfectoraux pour le développement humain.

Le modèle de délégation de service public, porté principalement par la FMPS, occupe une place centrale dans le dispositif national. En 2024–2025, la FMPS assurait la gestion de près de 70 % des classes préscolaires publiques, soit 24 305 classes accueillant plus de 382 000 enfants<sup>(8)</sup>. Financé via un contrat pluriannuel avec le ministère de tutelle, le modèle de la FMPS englobe la gestion administrative, la formation initiale des éducatrices et éducateurs (950 heures), la formation continue (six jours par an), la supervision pédagogique de proximité et l'évaluation continue des apprentissages des enfants. Ce système est soutenu par des frais de gestion représentant environ 4 % du budget global, alloués au renforcement institutionnel et au développement des capacités opérationnelles de la fondation.

Parallèlement, d'autres opérateurs participent à la diversification de l'offre préscolaire. La Fondation Zakoura, notamment, déploie un modèle communautaire centré sur l'ancrage local et l'innovation pédagogique, visant à élargir l'accès dans les zones isolées. D'autres associations, bien que de taille plus réduite, s'intègrent progressivement dans le réseau grâce à un système de labellisation coordonné par la FMPS, avec 372 classes labellisées prévues pour l'année scolaire 2024–2025<sup>(9)</sup>. Cette ouverture à une pluralité d'acteurs traduit une volonté de stimuler l'innovation et la participation communautaire, mais elle soulève également des questions sur l'harmonisation des standards et le contrôle de qualité dans un système en pleine expansion.

Enfin, le financement du préscolaire bénéficie d'un appui technique et financier de partenaires internationaux tels que la Banque mondiale et l'UNICEF. Ces interventions, centrées sur l'élaboration des cadres curriculaires, le renforcement des capacités institutionnelles et le soutien à des projets expérimentaux, restent toutefois quantitativement marginales par rapport à l'effort budgétaire national, soulignant ainsi la nécessité pour le Maroc d'assurer la soutenabilité de son modèle de généralisation en s'appuyant principalement sur ses ressources propres.

À ces acteurs institutionnels s'ajoute la contribution des ménages, bien que celle-ci demeure peu visible dans les documents budgétaires. Il est à rappeler qu'avant le lancement du programme national de généralisation, le préscolaire impliquait des charges non négligeables pour les ménages. Selon l'étude « les ménages et l'éducation »<sup>(10)</sup>, la dépense annuelle moyenne par enfant s'élevait à 3 100 dirhams en 2017–2018, tous secteurs

7. Présentation de l'expérience de l'INDH dans le développement et le déploiement d'un modèle de préscolaire de qualité en milieu rural lors de la Conférence internationale de Coopération Sud-Sud sur le Développement de la Petite Enfance « Pour une éducation de qualité de la petite enfance en Afrique » le 23 Janvier 2025 à Rabat.

8. Présentation de la FMPS lors de la Conférence internationale de Coopération Sud-Sud sur le Développement de la Petite Enfance « Pour une éducation de qualité de la petite enfance en Afrique » le 23 Janvier 2025 à Rabat.

9. Idem

10. Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Sous la direction de Rahma Bourqia, "les ménages et l'éducation : perceptions, attentes et aspirations", Saad-Ellah Berhili, Nawal Zaaj, Abdelaziz Ait Hammou, Mohamed El Msayer. 2019



confondus. Cette moyenne recouvrait toutefois des écarts marqués : environ 734 dirhams dans le secteur public contre 4 373 dirhams dans le secteur privé. En 2019, les données du Haut-Commissariat au Plan (HCP) estimaient cette dépense moyenne à 2 125 dirhams par enfant<sup>(11)</sup>.

Ces chiffres présentent la part des dépenses éducatives préscolaires assumées par les familles, en particulier avant le déploiement de l'offre publique gratuite. Toutefois, en l'absence de données plus récentes, il n'est pas possible de mesurer précisément l'impact des réformes engagées depuis 2018 sur la réduction des coûts supportés par les ménages, ni de documenter les éventuelles disparités selon le niveau socio-économique, ou le milieu. Cette limite statistique constitue un angle mort dans l'analyse des effets redistributifs de la politique de généralisation du préscolaire.

Cette architecture qui résulte d'une volonté d'impliquer une pluralité d'acteurs pour accélérer la généralisation a permis de répondre à la demande croissante d'infrastructures éducatives, en particulier dans les zones rurales et à faible densité scolaire. Cependant, elle révèle des limites structurelles qui interrogent la capacité à garantir une équité territoriale et une soutenabilité à moyen terme.

En effet, l'absence d'un cadre budgétaire national unifié ou de mécanismes de redistribution des ressources crée des dynamiques différenciées selon les territoires. La capacité des régions et des communes à mobiliser des fonds supplémentaires dépend largement de leur dynamisme institutionnel, de leur portage politique local et de leur environnement socioéconomique. Cette hétérogénéité est renforcée par la superposition de circuits financiers distincts, issus de niveaux de gouvernance multiples et de partenariats externes, qui, en l'absence d'un système intégré de traçabilité et de reddition de comptes, brouille la lisibilité des engagements financiers et le suivi des dépenses.

À cela s'ajoute une gouvernance reposant sur des accords contractuels dont la stabilité reste tributaire de facteurs locaux, ce qui accroît le risque de ruptures budgétaires et de déséquilibres dans la mise en œuvre, affectant en priorité les zones les plus vulnérables. Dans ce contexte, la question de la soutenabilité du financement des unités préscolaires créées dans le cadre de la phase III de l'INDH apparaît d'autant plus prégnante que le calendrier de financement initial arrive à son terme sans qu'un dispositif pérenne de relais budgétaire n'ait encore été consolidé pour assurer la continuité des flux financiers nécessaires au maintien de l'offre préscolaire.

La situation des ressources humaines constitue un autre facteur de fragilité. L'absence d'un statut professionnel encadré pour les éducatrices et éducateurs engendre une diversité de contrats et de grilles de rémunération, rendant difficile l'estimation des coûts récurrents. Cette configuration se traduit par une rotation importante du personnel, une faible homogénéité des profils et des conditions de travail variables, ce qui complique l'élaboration de projections financières stabilisées et limite la capacité du système à absorber durablement l'expansion engagée.

Enfin, la tension persistante entre l'ambition de généralisation rapide et les capacités réelles de financement, de pilotage et de coordination confère au préscolaire une vulnérabilité structurelle. Ce paradoxe, où un dispositif national centralisé repose sur des moyens éclatés et territorialisés, transforme les disparités territoriales en un indicateur structurel d'un financement encore instable. La soutenabilité du modèle ne peut, dans ce contexte, être considérée comme acquise ; elle demeure un horizon à consolider, à la croisée des enjeux d'équité, de prévisibilité budgétaire et d'intégration systémique, conditionnant la pérennité de l'effort éducatif en faveur de la petite enfance.

11. Haut-Commissariat au Plan (HCP), Enquête nationale sur les sources de revenus (ENSR) 2019-2020.

## CHAPITRE III.

# ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PRÉCOCES CHEZ LES ENFANTS DU PRÉSCOLAIRE AU MAROC

L'évaluation des compétences précoces chez les enfants du préscolaire constitue un levier essentiel pour comprendre les trajectoires développementales et orienter, de manière ciblée les pratiques pédagogiques dès le début du parcours éducatif. Cette phase du développement, marquée par une forte plasticité cognitive et une grande réceptivité aux apports éducatifs, constitue une période clé pour renforcer l'efficacité des politiques éducatives. Ce chapitre présente une analyse des résultats d'apprentissage des enfants en fin de préscolaire, à partir d'un ensemble de situations d'évaluation représentatives des compétences attendues à cet âge. Il s'organise en trois sections complémentaires : la première dresse une vue d'ensemble du niveau de maîtrise des apprentissages évalués ; la deuxième approfondit l'examen de chaque domaine, en identifiant les sous-domaines les mieux maîtrisés et ceux qui révèlent des fragilités spécifiques afin de cerner plus finement les profils d'acquisition ; enfin, la troisième restitue les perceptions des parents relatives au développement de leurs enfants, offrant un éclairage supplémentaire sur la manière dont les familles appréhendent les acquisitions de leurs enfants.

Les résultats combinés de ces analyses permettent de dégager les dimensions de force et de faiblesse dans le développement des compétences. Ils fournissent ainsi des repères opérationnels pour orienter les efforts d'amélioration vers les sous-domaines nécessitant un appui particulier et soutenir une amélioration continue de la qualité de l'enseignement préscolaire.

### 1. Vue d'ensemble du niveau de maîtrise des apprentissages en fin du préscolaire

Les résultats présentés portent sur les enfants enquêtés en fin du préscolaire, une population répartie de manière équilibrée entre filles et garçons (50% chacun) et composée, pour l'essentiel, d'enfants âgés de cinq ans et cinq mois à six ans et quatre mois (75%), tandis que les plus jeunes, âgés de quatre ans et dix mois au maximum, ou les plus âgés, proches de sept ans et au-delà, ne représentent qu'une fraction marginale de l'effectif (4% et 0,5% respectivement). C'est à partir de ce cadre d'âge et de genre, représentatif de la cohorte attendue au préscolaire, que l'analyse propose un examen transversal des compétences globales, en s'appuyant sur un score moyen qui agrège les performances individuelles sur l'ensemble des domaines évalués. Ce score offre une mesure synthétique du niveau général de développement atteint par les enfants à l'issue du préscolaire, permettant ainsi de situer leurs acquis par rapport aux attendus fixés à cet âge.

L'approche adoptée ne se limite toutefois pas à ce résultat global : elle s'attache également à explorer les variations de ce score moyen en fonction du genre, du milieu de résidence ou du type de préscolaire, et à restituer des profils différenciés de performance grâce à des scores spécifiques calculés pour chacun des quatre domaines évalués. Enfin, l'analyse de la distribution des résultats, au-delà des moyennes, permet de relever les performances et d'identifier la manière dont les enfants se regroupent autour de certains intervalles de compétence, révélant des contrastes et des nuances qui enrichissent la compréhension des apprentissages en fin de préscolaire.



## 1.1. Analyse des résultats d'apprentissage au préscolaire

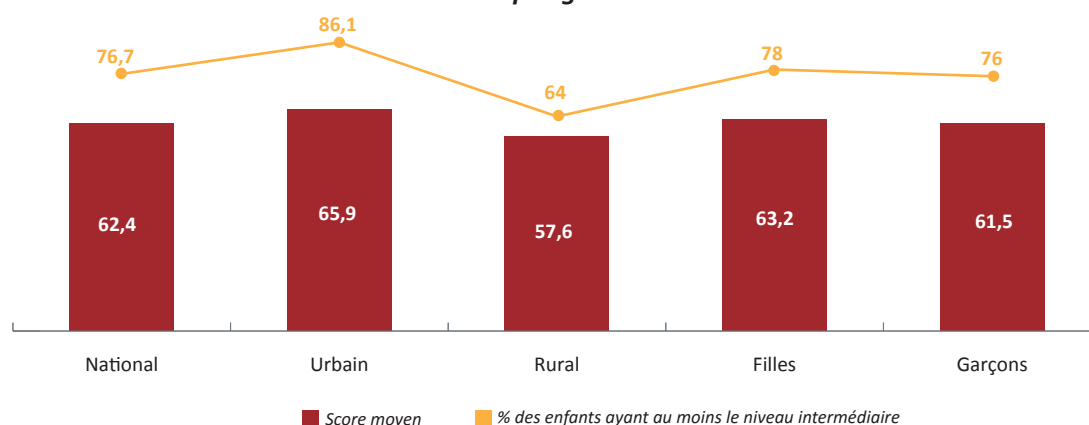
Les résultats montrent que, pour l'année 2023-2024, le score moyen global des enfants inscrits au préscolaire s'établit à 62 points sur 100, et trois enfants sur quatre dépassent le niveau intermédiaire de 50 points. Cet état des lieux laisse entrevoir des marges de progression : l'écart de 38 points entre le score moyen observé et le score maximal de 100 points, qui représente de déficit global, reflète le potentiel de consolidation des acquis. Ainsi, au-delà de l'élargissement de l'accès à l'enseignement préscolaire, qui reste un enjeu important, la qualité des apprentissages constitue également un défi. Le renforcement ciblé des compétences encore non acquises représente un levier stratégique pour accroître la rétention des apprentissages après la préscolarisation.

Selon le genre, les performances globales au préscolaire semblent relativement similaires, avec un score moyen de 63 pour les filles et de 61,5 pour les garçons. L'écart de 2 points n'indique pas de différence significative entre les deux sexes et suggère, qu'à ce stade de scolarité, les filles et les garçons obtiennent des résultats comparables, témoignant d'une relative équité dans les

résultats d'apprentissage précoce. Ce constat, établi à partir du score moyen, est également corroboré par l'analyse de la proportion d'enfants ayant atteint au moins le niveau intermédiaire de compétences, pour laquelle l'écart entre filles (78%) et garçons (76%) est aussi statistiquement non significatif. Cette stabilité des résultats, observée tant en termes de score moyen que de proportion d'enfants atteignant au moins le seuil de maîtrise intermédiaire, suggère qu'à ce stade d'enseignement, le genre ne constitue pas encore un facteur différentiel majeur et que les dynamiques de construction des compétences au préscolaire sont peu influencées par ce facteur.

L'écart de performance globale au préscolaire selon le milieu de résidence se révèle en revanche nettement plus prononcé que celui observé selon le genre. En moyenne, les enfants en milieu urbain obtiennent un score supérieur de 8 points à celui de leurs pairs en milieu rural (66 points contre 58). Par ailleurs, la proportion d'enfants ayant atteint au moins le seuil de maîtrise intermédiaire s'élève à 86% en milieu urbain, contre seulement 64% en milieu rural, soit une différence de 22 points de pourcentage.

**Graphique 7. Score moyen et pourcentage des enfants ayant au moins le niveau intermédiaire, par milieu et par genre**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Cette différence inter-milieux dans la qualité de l'enseignement préscolaire s'observe dans un contexte marqué par un élargissement significatif de l'accès à la préscolarisation, notamment pour les filles en milieu rural. En 2005, celles-ci représentaient seulement 24% des enfants préscolarisés en milieu rural. Cette proportion est

passée à 33% en 2015, pour atteindre presque 50% en 2024, traduisant une progression notable vers la parité entre les sexes dans l'accès au préscolaire. Toutefois, la moitié des filles en milieu rural demeurent encore non préscolarisées (50% non préscolarisées).

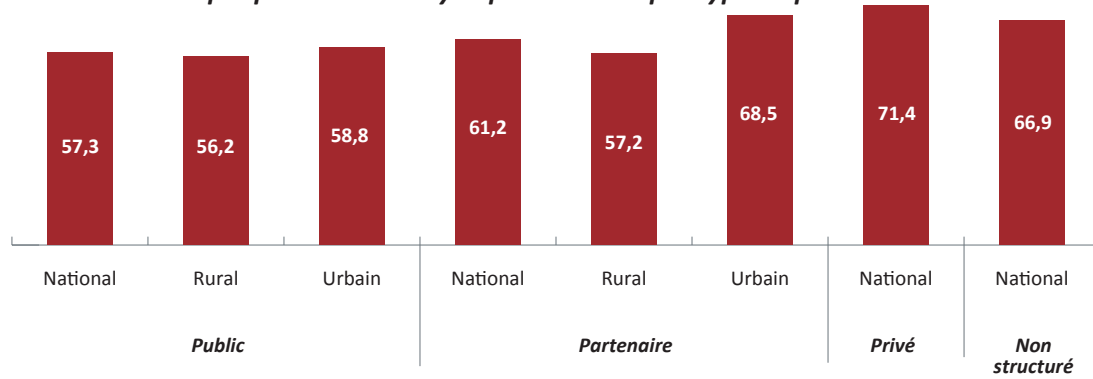
Si cette progression témoigne d'un effort notable en matière d'équité d'accès, nettement plus marquée au cours de la dernière décennie que durant la précédente, les écarts de performance suggèrent que l'extension quantitative de l'offre préscolaire ne s'est pas accompagnée d'un niveau de qualité équivalent à celui observé en milieu urbain, aussi bien pour les filles que pour les garçons. En effet, les filles en milieu urbain enregistrent les performances les plus élevées, avec un score global moyen de 67 points, suivies des garçons en milieu urbain (65 points). En revanche, les enfants en milieu rural, filles (58 points) et garçons (57 points), présentent des scores plus faibles, avec un écart d'environ 9 et 8 points respectivement par rapport à leurs pairs urbains. Le score moyen global des enfants du préscolaire présente également des variations selon le type d'enseignement fréquenté. Le secteur public affiche la performance la plus faible, avec un score moyen de 57 points. Il est suivi du préscolaire en partenariat (61 points) qui le dépasse de près de 4 points. Ensemble, ces deux types d'enseignement concentrent près des deux tiers des enfants préscolarisés, conférant un poids significatif à leurs résultats dans l'évaluation globale du préscolaire. Le non structuré, représentant la plus faible part de l'effectif des préscolarisés avec 13%, obtient un score moyen de 67 points. Enfin, le préscolaire privé se distingue par la meilleure performance moyenne (71 points), tout en accueillant environ 23% des enfants préscolarisés.

Par ailleurs, l'analyse de ces écarts requiert une prise en compte fine des différences territoriales et sociales conditionnant l'accès aux différents types d'enseignement préscolaire. En effet, pour interpréter correctement les variations de performance, il est important de tenir compte de la répartition des effectifs, souvent concentrés en milieu rural ou urbain selon le type d'enseignement. Pour l'enseignement public et en partenariat, les enfants résidant dans le milieu rural sont majoritaires, représentant en moyenne trois enfants sur cinq préscolarisés dans ces types d'établissements. Cette surreprésentation rurale les expose davantage à un cumul de facteurs de

vulnérabilité susceptibles d'affecter négativement leurs performances. Par ailleurs, la proportion des enfants scolarisés en milieu urbain varie de 82% dans le non structuré à 95% dans le secteur privé. Cette hétérogénéité dans la distribution territoriale des enfants préscolarisés invite à examiner plus finement les scores moyens en croisant le type d'enseignement et le milieu de résidence, en particulier pour les types public et partenariat, où la part des enfants ruraux demeure significative.

L'analyse croisée révèle que, dans le préscolaire public, l'écart entre milieux reste limité, avec un score moyen de 59 points en urbain contre 56 points en rural, soit un écart de 3 points qui demeure marginal. En revanche, c'est dans le préscolaire en partenariat que l'écart urbain-rural se creuse de manière significative, atteignant 11 points (68.5 points en milieu urbain contre 57 points en milieu rural). Il s'agit de l'écart le plus marqué observé parmi les quatre types d'enseignement. Il convient de noter qu'en milieu urbain, le score moyen des enfants inscrits dans le préscolaire en partenariat dépasse de près de 10 points celui des enfants du préscolaire public, et de 1.5 point celui du préscolaire non structuré (67 points). En revanche, les écarts entre filles et garçons, compris entre 1 et 3 points, demeurent faibles et statistiquement non significatifs.

**Graphique 8. Score moyen par milieu et par type de préscolaire<sup>(1)</sup>**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

## 1.2. Analyse des apprentissages par domaine

Outre les résultats présentés plus haut, l'analyse a également porté sur les scores des enfants selon les quatre domaines d'apprentissage couverts par l'outil MODEL : les pré-mathématiques, la littératie précoce, les fonctions exécutives et le développement socio-émotionnel.

### Encadré 5. Les dimensions d'apprentissage évaluées

Les apprentissages évalués se structurent en quatre dimensions : littératie précoce, pré-mathématiques, fonctions exécutives et développement socio-émotionnel, mesurées à travers des épreuves brèves, visuelles et ludiques adaptées à la petite enfance.

**1. Littératie précoce** : cette dimension évalue les bases du développement langagier et de l'entrée dans l'écrit. Elle couvre :

- La motivation et l'intérêt pour l'écrit (curiosité pour les livres et documents imprimés).
- La conscience phonologique précoce (identification du son initial de mots familiers).
- La connaissance de l'alphabet (reconnaissance de lettres).
- La compréhension verbale et expression orale (capacité de répondre à des questions simples, à nommer des objets et à utiliser un vocabulaire fonctionnel).

**2. Pré-mathématiques** : cette dimension mesure les compétences mathématiques fondamentales avant l'enseignement formel. Elle inclut :

- Le comptage verbal (réciter la suite numérique).
- La correspondance terme à terme (pointer et compter une collection d'objets).
- La comparaison de quantités (plus, moins, autant).
- La reconnaissance des nombres écrits (identifier des chiffres).
- L'association nombre-quantité (faire correspondre un chiffre à une collection d'objets).

**3. Fonctions exécutives** : cette dimension évalue les fonctions cognitives de contrôle indispensables à l'autorégulation. Les tâches portent sur :

- La mémoire de travail (retenir une règle pour accomplir une séquence d'actions).
- Le contrôle inhibiteur (résister à une impulsion, suivre une consigne inhibitrice).
- La flexibilité cognitive (changer de règle dans une tâche structurée).

**4. Développement socio-émotionnel** : cette dimension comprend des tâches permettant d'observer :

1. Les scores du privé et du non structuré ne sont pas déclinés par milieu car le nombre d'observations est très limité ne permettant ainsi pas d'avoir des estimations précises (inférieur à 30 enfants).

- La compréhension émotionnelle (identifier des expressions ou situations émotionnelles simples) ;
- Les comportements prosociaux de base (participation, coopération, initiative dans la tâche) ;
- L'autorégulation comportementale (capacité à respecter la consigne, à attendre, à persévérer).

La comparaison des scores selon ces domaines montre des écarts dans les niveaux d'acquisition, dans le sens où certaines compétences s'avèrent mieux maîtrisées que d'autres. En effet, c'est dans le domaine du développement socio-émotionnel que les enfants obtiennent, en moyenne, les meilleurs résultats, avec un score moyen de 68.4 points. Ainsi, à travers les activités de socialisation et les jeux en groupe, les environnements préscolaires favorisent plus naturellement le développement des compétences socio-émotionnelles. Ces dernières incluent, entre autres, la conscience de soi, la compréhension de ses émotions, la capacité à faire preuve d'empathie, à se faire des amis, à résoudre des conflits de manière constructive, ainsi qu'à identifier et comprendre les émotions des autres. Ces interactions quotidiennes, souvent intégrées à des situations ludiques, contribuent à créer un cadre propice à l'émergence progressive des compétences essentielles du vivre-ensemble, aussi fondamentales que les apprentissages formels.

Viennent ensuite les compétences pré-mathématiques, qui affichent le deuxième score moyen le plus élevé avec 65 points. Ceci témoigne d'une familiarisation relativement bonne des enfants avec des notions fondamentales telles que le comptage verbal, la reproduction de formes, la comparaison de quantités, ainsi que la reconnaissance des notions spatiales (comme « au-dessus », « au-dessous », « devant »). Ces compétences, introduites dans les routines pédagogiques du préscolaire, sont renforcées par leur mobilisation dans des contextes concrets et signifiants, à travers des jeux de manipulation, des activités de tri, de classement ou de mise en correspondance. Ce double ancrage, à la

fois répétitif et expérientiel, contribue à ancrer relativement ces savoirs de base, tout en facilitant une compréhension intuitive des concepts pré-mathématiques.

À un niveau inférieur, les compétences en fonctions exécutives affichent un score moyen de 60 points. Ces résultats, plus modestes que ceux observés en développement socio-émotionnel et en pré-mathématiques, suggèrent que les enfants abordent ce domaine avec davantage de difficulté. Le développement des fonctions exécutives, telles que la mémoire de travail, l'inhibition des réponses impulsives ou la flexibilité cognitive, repose sur des expériences d'apprentissage structurées, répétées et adaptées à l'âge, qui ne sont pas toujours systématiquement intégrées dans les routines éducatives du préscolaire.

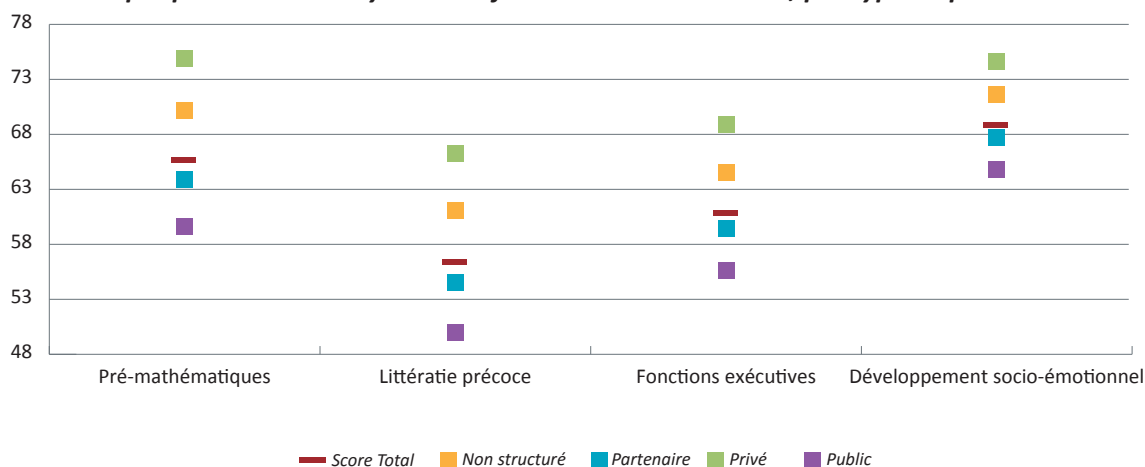
Quant à la littératie précoce, elle enregistre le score moyen le plus faible des quatre domaines (56 points), ce qui suscite des questionnements, surtout qu'elle fait l'objet d'activités pédagogiques fréquentes telles que l'initiation à la reconnaissance des lettres, les comptines ou les histoires racontées. Cette situation suggère que la simple fréquence de ces pratiques ne garantit pas nécessairement un développement solide de la littératie. Ce sont probablement la qualité des interactions langagières entre éducatrices/éducateurs et enfants, la richesse du vocabulaire mobilisé, ainsi que la capacité à engager les enfants dans des échanges verbaux soutenus qui jouent un rôle plus déterminant.

D'autre part, l'exposition à l'écrit dans des contextes variés et porteurs de sens, tels que l'étiquetage des objets, les affichages fonctionnels, les coins d'éveil à la lecture, ne semble pas toujours suffisamment systématique ni diversifiée. On peut également s'interroger sur la place accordée à la manipulation active et sensorielle des lettres : lettres dessinées en peinture, lettres découpées en papier cartonné, lettres en pâte à modeler, lettres gonflables ou encore lettres aimantées. Ces expériences, si elles sont peu abordées ou trop ponctuelles, pourraient limiter l'émergence de compétences clés comme l'identification symbolique des lettres, la conscience phonologique ou encore la motivation à la lecture.

Il convient également de noter que l'analyse des résultats par type de préscolaire, montre que le classement des domaines observé au niveau

du score total se retrouve pour chaque type de préscolaire, reflétant ainsi une cohérence dans le degré de maîtrise des domaines entre les types.

**Graphique 9. Scores moyens des enfants selon les domaines, par type de préscolaire**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Par ailleurs, l'examen de la variation des scores met en évidence des variations plus marquées dans les domaines de la littératie précoce et des pré-mathématiques, comme le révèle le tableau n°4, tandis que les résultats apparaissent plus homogènes dans les domaines des fonctions exécutives et du développement socio-émotionnel.

En effet, dans le domaine du développement socio-émotionnel, la moitié des enfants obtient des scores regroupés dans une fourchette de 15 points, traduisant une relative similitude des résultats. De même, 41% des enfants ont des scores proches dans ce même intervalle dans le domaine des fonctions exécutives. Ces deux domaines présentent ainsi moins de diversité de niveaux que la littératie précoce et les pré-mathématiques.

La majorité des enfants affiche des niveaux élevés en développement socio-émotionnel, entre 60 et 75 points, tandis que dans les fonctions exécutives, les résultats se situent plutôt entre 45 et 60 points. Cela indique que, si les compétences socio-émotionnelles sont déjà bien établies pour beaucoup, les fonctions exécutives se développent encore progressivement et nécessitent un apport pédagogique soutenu. À l'inverse, la littératie précoce et les pré-mathématiques se caractérisent par des résultats

plus variés, reflétant des parcours d'apprentissage diversifiés. Cette diversité traduit l'influence différenciée des environnements éducatifs, familiaux et socioculturels sur le développement de ces compétences. Bien que ces deux domaines manifestent une diversité commune, leurs profils aux extrémités de la fourchette de résultats divergent.

Ainsi, près d'un tiers des enfants présente des difficultés en littératie précoce avec un score inférieur à 45 points, tandis que ce chiffre tombe à 12% en pré-mathématiques. En haut de la fourchette, 16% des enfants atteignent des résultats élevés en littératie précoce, contre 29% dans les compétences pré-mathématiques.

Enfin, en développement socio-émotionnel, 2% des enfants sont en-dessous du seuil de 45 points, tandis que 28% dépassent 75 points. Pour les fonctions exécutives, 18% des enfants affichent un score supérieur à 75. Cela souligne que les compétences exécutives avancées restent peu répandues à ce stade, en raison de leur complexité et de la nécessité d'un accompagnement adapté pour leur consolidation.

**Tableau 4. Répartition des enfants du préscolaire selon le niveau d'apprentissage, par domaine (%)**

Domaine	Moins de 45	Entre 45 et 60	Entre 60 et 75	75 et plus
Pré-mathématiques	12	27	32	29
Littératie précoce	32	26	26	16
Fonctions exécutives	13	41	28	18
Développement socio-émotionnel	2	20	50	28
Ensemble	14	31	32	23

Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

## 2. Analyse détaillée des domaines d'apprentissage au préscolaire

En continuité avec la vue d'ensemble présentée à la section I, cette section examine de manière détaillée les compétences fondamentales développées par les enfants en fin de préscolaire dans quatre domaines clés : les apprentissages pré-mathématiques, la littératie précoce, les fonctions exécutives et le développement socio-émotionnel.

Chaque domaine est analysé à travers ses sous-composantes, ce qui permet de mieux comprendre la diversité des profils d'acquisition, d'identifier les zones de maîtrise et de repérer les fragilités encore présentes. Cette lecture permet ainsi d'identifier les écarts qui apparaissent entre sous-domaines et entre compétences, et propose un cadre d'interprétation complémentaire à celui de la section 1 afin de situer les apprentissages préscolaires à la fois dans leur globalité et dans leurs spécificités.

### Encadré 6. Tendances observées des apprentissages au préscolaire selon le MODEL du MELQO dans certains pays

Les différentes mises en œuvre du cadre MELQO montrent que les niveaux d'acquisition des enfants varient selon les domaines évalués et les contextes nationaux. Les scores présentés correspondent aux pourcentages obtenus dans chaque domaine d'apprentissage ainsi que dans les sous-domaines associés, et reflètent la proportion moyenne d'items réussis par les enfants. Les résultats ci-dessous sont fournis à titre illustratif, sans visée comparative, car les méthodes de calcul des scores diffèrent d'un pays à l'autre.

#### Tanzanie Mainland

- **Pré-mathématiques : 58,7 %**
  - Vocabulaire spatial : 59,1 %
  - Comptage verbal : 74,8 %
  - Production d'un ensemble : 76 %
  - Comparaison de nombres : 56,5 %
  - Addition mentale : 43,4 %
  - Transformation mentale : 28,3 %
  - Identification des nombres : 72,9 %
- **Littératie précoce 41,0 %**
  - Vocabulaire expressif – aliments : 51,8 %
  - Vocabulaire expressif - animaux : 44,7 %
  - Vocabulaire expressif global : 48,3 %
  - Identification des sons initiaux : 16,8 %
  - Identification des lettres : 34 %
  - Compréhension orale : 40,6 %
  - Écriture du nom : 65,1 %
- **Socio-émotionnel : 44,2 %**
  - Empathie 43,7 %
  - Sentiments 44,8 %
- **Fonctions exécutives : 41,3 %**
  - Tête, orteils : 51,4 %
  - Tête, orteils, genoux, épaules : 34,9 %
  - Capacité de mémorisation des chiffres vers l'avant : 69,3 %
  - Capacité de mémorisation des chiffres vers l'arrière : 9,7%

#### Zanzibar

- **Pré-mathématiques : 68 %**
  - Vocabulaire spatial : 71%
  - Comptage verbal : 84,2%



- Production d'un ensemble : 83,7 %
- Comparaison de nombres : 73,7 %
- Addition mentale : 50 %
- Transformation mentale : 35 %
- Identification des nombres : 78,2 %
- **Littératie précoce : 48,2 %**
- Vocabulaire expressif - aliments : 57,4 %
- Vocabulaire expressif - animaux : 56,1 %
- Vocabulaire expressif global : 56,7 %
- Identification des sons initiaux : 18,7
- Identification des lettres 25,5
- Compréhension orale 57
- Écriture du nom 83,3
- **Socio-émotionnel : 48,1**
- Empathie : 47,1 %
- Sentiments : 49,1 %
- **Fonctions exécutives : 52,1 %**
- Tête-orteils : 65,3 %
- Tête-orteils-genoux-épaules : 48,8 %
- Capacité de mémorisation des chiffres vers l'avant : 81,3 %
- Capacité de mémorisation des chiffres vers l'arrière : 13 %

#### **Bangladesh :**

- Pré-mathématiques : 30%
- Littératie précoce : 22%
- Socio-émotionnel : 44%

## **2.1. Les apprentissages pré-mathématiques : des scores dispersés au regard de la diversité des acquisitions par sous-domaines**

Bien que les enfants en fin de préscolaire présentent, dans l'ensemble, un niveau de maîtrise relativement satisfaisant des compétences en pré-mathématiques, des différences significatives apparaissent dès lors que l'on examine les résultats selon les différents sous-domaines évalués. Les performances des enfants varient également selon le niveau de difficulté des exercices au sein d'un même sous-domaine, révélant en outre des

profils d'acquisition hétérogènes, avec des points d'appui et des fragilités différenciées dans les apprentissages mathématiques précoces. Pour mieux rendre compte de la diversité de profils et de niveaux d'acquisition, l'analyse qui suit distingue deux grands volets de sous-domaines relevant des pré-mathématiques : d'une part, les compétences numériques et d'autre part, les compétences spatiales et géométriques.

### **• Premiers apprentissages numériques, du comptage verbal à la maîtrise des quantités :**

L'acquisition des premières compétences numériques en préscolaire constitue une étape essentielle dans la construction de la pensée mathématique. Elle couvre des dimensions variées qui vont de la récitation des suites numériques à la reconnaissance symbolique des chiffres, en passant par le dénombrement d'objets, la synchronisation entre gestes et paroles, l'initiation à l'addition et la comparaison des quantités. Les résultats mettent en évidence une progression réelle des enfants, mais de manière contrastée selon les tâches proposées.

En fin de préscolaire, 81% des enfants récitent correctement et sans aide la suite numérique de 1 à 10. Parmi les 19% en difficulté, l'omission du chiffre 7 est la plus fréquente, les enfants passant directement de 6 à 8. La proportion chute fortement lorsqu'il s'agit de compter jusqu'à 20, seuls 40% y parvenant sans omission. Les oublis se concentrent sur les nombres impairs, notamment le 17, souvent sauté après le 16, tandis que le 11 est généralement bien mémorisé. Ces résultats montrent que la mémorisation mécanique suffit à réciter jusqu'à dix, mais que l'extension jusqu'à vingt mobilise une compréhension plus structurée du système décimal, encore incomplète.

La reconnaissance des chiffres écrits s'avère plus complexe que le comptage oral. Les confusions portent surtout sur le 6 et le 9, en raison de leur ressemblance visuelle. Alors que 84% des enfants identifient aisément le chiffre 2, cette proportion tombe à 52% pour le 6 et à 56% pour le 9. Dans la série de 11 à 20, le chiffre 14 est le mieux reconnu avec 42% d'identification correcte, tandis que le 16 (37%) et le 19 (34%) posent le plus de difficultés. Ces résultats confirment à la fois la

complexité de certains symboles numériques et l'effet de leur moindre familiarité.

Le dénombrement d'objets apporte un éclairage supplémentaire. Placer trois bâtonnets de comptage est correctement réalisé par 85 % des enfants, ce qui traduit une bonne maîtrise des petites quantités. En revanche, placer six pièces ne réussit qu'à 64% des enfants, alors que 96 % savent compter oralement jusqu'à six. La difficulté devient marquée avec quatorze pièces : seuls 30% réussissent cette tâche, bien que 63% récitent sans erreur la suite numérique jusqu'à 14. La manipulation concrète de grandes quantités exige en effet une coordination soutenue entre le comptage oral et le pointage, ce qui entraîne des erreurs de synchronisation, d'omission ou de répétition.

Les exercices d'addition révèlent également un contraste. Lorsqu'on demande : « Tu as deux bâtonnets et je t'en donne un de plus, combien en as-tu ? », 73 % des enfants réussissent. Mais si l'ajout concerne deux unités, la réussite diminue : 60% pour  $3 + 2$  et seulement 53% pour  $4 + 2$ . L'ajout d'une unité reste proche du comptage spontané, alors que l'ajout de deux exige un effort cognitif supérieur, même pour de petites quantités.

La comparaison de quantités concrètes montre une bonne maîtrise des écarts marqués. Ainsi, 88% identifient correctement que huit est plus grand que trois. Lorsque l'écart se réduit, comme entre neuf et six, le taux de réussite tombe à 78%. La difficulté apparaît plus nettement lorsqu'il s'agit d'identifier le plus petit : entre deux et sept éléments, seuls 67 % réussissent, contre 88% lorsqu'il s'agit de comparer trois et huit. La notion du « plus petit » semble moins bien intégrée, peut-être en raison d'une focalisation spontanée sur la grandeur ou d'une moindre habitude de traiter des comparaisons descendantes.

Les comparaisons symboliques confirment ces tendances. La majorité des enfants (80%) savent que 5 est supérieur à 3, mais le taux chute à 62% lorsqu'il s'agit de comparer 8 et 6. La difficulté atteint son maximum lorsqu'il faut identifier le plus petit, seuls 50 % réussissant à dire que 4 est plus petit que 7. Comme pour les quantités

concrètes, la comparaison descendante pose davantage de problèmes, et cette fragilité s'accroît lorsqu'elle repose sur des symboles abstraits qui exigent un niveau supplémentaire d'abstraction.

Dans l'ensemble, les apprentissages numériques précoces révèlent une progression séquentielle : une bonne aisance dans le comptage oral jusqu'à dix, une fragilité au-delà, des confusions persistantes dans la reconnaissance de certains symboles, une maîtrise solide des petites quantités mais une baisse marquée avec les grandes, une aisance relative dans l'ajout d'une unité mais des difficultés avec l'ajout de deux, et enfin une récurrence de la difficulté à identifier le « plus petit ».

#### • **Compétences spatiales et géométriques initiales : de la reproduction de l'allure globale à l'assemblage mental de formes**

L'initiation à la pensée spatiale et géométrique constitue un pilier fondamental des apprentissages précoces en mathématiques. Dès le préscolaire, les enfants sont amenés à se repérer dans l'espace, à comprendre des relations de position, à reconnaître et à reproduire l'allure globale de formes géométriques simples ou encore à manipuler mentalement des configurations spatiales par assemblage. Ces compétences, bien que parfois perçues comme secondaires par rapport aux habiletés numériques, sont essentielles pour la structuration du raisonnement logique. Elles permettent de développer les premières intuitions de logique spatiale, en affinant la capacité à anticiper, organiser et transformer des configurations, autant de bases qui soutiendront ultérieurement l'apprentissage des concepts abstraits et la résolution de problèmes.

Les performances des enfants dans la reproduction manuelle des formes géométriques montrent une progression réelle mais nuancée. À ce stade, les enfants s'appuient d'abord sur des représentations visuelles globales et des gestes appris, avant d'entrer progressivement dans une analyse plus fine des propriétés géométriques. Lorsqu'ils doivent reproduire une croix oblique « X », 90% parviennent à tracer une version qui



évoque clairement la forme diagonale attendue, plutôt qu'un signe « + ». Cependant, seuls 75% croisent les deux traits précisément au centre et 70% dessinent des segments de même longueur. Ce résultat illustre le fait que les enfants privilégient d'abord la reproduction de l'allure globale plutôt que la maîtrise des propriétés fines de la figure. Pour le cercle, 93% réussissent à en restituer une forme globalement arrondie et 90% à fermer correctement le tracé, mais seuls 77% produisent un cercle suffisamment équilibré pour ne pas être confondu avec une ellipse. Ces écarts traduisent la difficulté plus marquée à gérer la régularité et la symétrie du tracé. Le rectangle s'avère encore plus exigeant, car il mobilise des propriétés plus complexes comme le parallélisme des côtés, l'égalité des longueurs opposées et la présence d'angles droits<sup>(2)</sup>. Si 86 % dessinent bien une forme à quatre côtés, seuls 70% respectent les parallélismes et l'égalité approximative des côtés, et seulement 61% parviennent à représenter des angles proches de 90 degrés. Cette baisse progressive souligne la complexité croissante de l'intégration des propriétés spatiales et géométriques.

La compréhension du vocabulaire spatial réceptif progresse dans une dynamique comparable. Lorsqu'il s'agit de repérer la position d'une balle par rapport à une boîte dans des illustrations, 73% des enfants identifient correctement la balle « au-dessus », 76% « au-dessous », 76% « devant » et 72% « à l'intérieur ». Ces résultats indiquent que près d'un quart des enfants rencontre encore des difficultés à comprendre ces notions pourtant fondamentales. Le cadre curriculaire de l'enseignement préscolaire<sup>(3)</sup> reconnaît explicitement l'importance du développement du repérage spatial, et les résultats confirment qu'un travail pédagogique ciblé reste nécessaire pour consolider ces compétences.

L'assemblage mental de formes constitue, enfin, l'une des tâches les plus complexes observées, car elle mobilise simultanément la représentation mentale et la perception spatiale. Lorsque les enfants doivent assembler deux demi-hexagones

en position symétrique autour d'un axe horizontal, avec un léger décalage, le taux de réussite n'atteint que 38%. Cette faible performance reflète la difficulté de reconstruire mentalement une forme cible à partir d'éléments partiels, en tenant compte de la symétrie et du positionnement relatif. Beaucoup d'enfants semblent recourir à des heuristiques globales, confondant parfois la figure attendue avec un pentagone, en raison de la similarité des contours. En revanche, lorsque les figures évoquent des objets familiers, comme deux rectangles avec des petits triangles aux extrémités formant une silhouette rappelant le masque « Batman », le taux de réussite s'élève à 50 %. Ce contraste souligne le rôle facilitateur de la familiarité perceptive, qui réduit la charge cognitive et soutient la reconstruction mentale cohérente d'une forme globale.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent que les enfants du préscolaire progressent d'abord par l'esquisse approximative des formes et la reconnaissance de leur allure globale, avant d'intégrer progressivement les propriétés plus fines, qu'il s'agisse du tracé du rectangle, de la régularité du cercle ou des relations de parallélisme et d'angles droits. Ils révèlent également que la compréhension du vocabulaire spatial reste partiellement incomplète, et que les tâches d'assemblage mental, particulièrement exigeantes, mettent en évidence des compétences encore en construction, mais qui bénéficient largement de l'appui d'analogies familières et d'objets reconnaissables.

## **2.2. Les compétences en littératie précoce, un écart entre aisance verbale et difficulté à reconnaître les lettres écrites**

Parmi les quatre domaines évalués, la littératie précoce enregistre le déficit moyen le plus élevé (44.1 points) et contribue à hauteur de 29.4% au déficit global, ce qui souligne l'enjeu majeur que représente ce domaine d'apprentissage au préscolaire. L'analyse révèle un contraste marqué entre deux grands volets de sous-

2. La reproduction de la croix et du cercle repose davantage sur des configurations globales plus reconnaissables puisque la croix est marquée essentiellement par l'intersection de deux traits tandis que le cercle est marqué par la continuité d'un tracé courbé et fermé.

3. Direction des curricula, du Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique ; « Cadre curriculaire de l'enseignement préscolaire : Document de référence et d'orientation pédagogique » 2018.

domaines : d'une part, une relative aisance dans l'utilisation du vocabulaire oral, notamment pour les éléments familiers ; d'autre part, une fragilité plus nette lorsqu'il s'agit de reconnaître les lettres de l'alphabet arabe ou français, d'identifier leurs sons associés, de repérer le son initial d'un mot, et plus encore, d'écrire son prénom. Ce décalage reflète une progression différenciée entre le langage expressif, souvent nourri par les interactions quotidiennes, et les compétences graphophonologiques, qui exigent un accompagnement plus structuré.

### • Développement des compétences langagières précoces entre vocabulaire expressif et compréhension d'un récit oral

Le développement du langage en préscolaire s'appuie sur plusieurs dimensions qui concernent à la fois l'enrichissement du lexique et la compréhension de récits oraux. Dans un premier temps, l'évaluation de la production lexicale spontanée a porté sur la dénomination de parties du corps fréquemment mobilisées dans les interactions quotidiennes. Plus de 90 % des enfants identifient correctement l'œil (95 %), l'oreille (92 %), les dents (90 %) ou la main (96 %), des termes solidement ancrés dans leur lexique actif en raison de leur usage répété dans les routines de soin, les consignes scolaires ou les échanges familiaux. En revanche, certains termes moins présents dans les conversations spontanées, comme le coude, ne sont nommés correctement que par 14 % des enfants, ce qui illustre l'importance du contexte d'exposition et la nécessité d'une médiation explicite pour enrichir le lexique au-delà des usages quotidiens.

Cette distinction entre mots fréquents et termes moins familiers se manifeste également dans les tâches de fluence sémantique, où les enfants doivent citer un maximum d'items dans une catégorie donnée, comme les animaux ou les aliments. Dans cet exercice, les enfants accèdent plus facilement aux termes qui leur sont les plus saillants, issus de leur environnement quotidien ou de leur imaginaire. Le lion est cité par près de la moitié des enfants, à la fois en raison de sa symbolique universelle de « roi de la jungle » et de sa forte présence dans l'imaginaire culturel marocain à travers la figure emblématique des

« Lions de l'Atlas ». Viennent ensuite le chien (35%) et le chat (28%), très familiers en tant qu'animaux de compagnie, ainsi que le cheval (22%), fortement associé à la tradition équestre marocaine de la Tbourida. Les animaux de ferme occupent également une place importante : la vache (30%), la poule (20%), le mouton (17%), la chèvre (17%) et l'âne (16%) sont régulièrement cités, en lien avec l'alimentation, les traditions ou les fêtes religieuses. Les animaux exotiques, plus présents dans les contes, dessins animés ou jouets, figurent aussi parmi les réponses : le tigre (29%), l'éléphant (22%), la girafe (20%), le singe (15%) et l'ours (9%) comptent parmi les quinze animaux les plus cités. À l'inverse, certains animaux comme le kangourou, le perroquet, le pingouin, la coccinelle, la grenouille, le corbeau, le hérisson ou la chouette sont rarement mentionnés, malgré leur présence dans des supports scolaires ou culturels. Cette variation traduit un accès lexical largement influencé par la familiarité, l'ancrage affectif et la fréquence d'exposition.

Lorsqu'il s'agit de citer dix items dans ces catégories, les enfants produisent en moyenne cinq aliments et 4,5 animaux, ce qui montre une légère supériorité du lexique lié aux aliments. L'analyse des profils révèle une grande hétérogénéité : 7 % des enfants ne citent aucun animal, 15% en évoquent un ou deux, 39% se situent entre trois et quatre, un tiers en énumère cinq à sept, et seuls 9% atteignent huit ou plus. Cette diversité s'accompagne d'une corrélation nette entre la richesse lexicale et la performance globale. Les enfants qui ne citent aucun animal affichent un score moyen de 42,6 points, ceux qui en citent un ou deux atteignent 56,1 points, ceux qui en nomment trois ou quatre montent à 61,3 points, ceux qui en évoquent cinq à sept atteignent 67,1 points, tandis que les plus performants, capables d'en citer huit ou plus, obtiennent un score moyen de 75 points. L'écart de 32,4 points entre les extrêmes révèle la valeur transversale de la compétence lexicale, qui reflète également des habiletés cognitives générales comme l'attention, la mémoire et l'agilité mentale.

L'autre dimension de ce premier volet concerne la compréhension d'un récit oral. L'activité

proposait aux enfants d'écouter une histoire courte, puis de répondre à des questions relatives aux personnages, aux actions ou à la structure narrative. Les résultats varient de 67% à 83% selon le type d'information. Les réponses aux questions factuelles, portant sur l'identification d'un personnage ou d'un événement principal atteignent 83%, tandis que celles portant sur la structure globale de l'histoire sont correctes dans 78% des cas. Les questions sur des détails secondaires obtiennent 75%, celles impliquant une compréhension contextuelle plus élaborée 71%, et les plus faibles scores (67%) concernent les inférences implicites et la morale de l'histoire. Cette gradation reflète la progression des compétences de compréhension orale, où l'accès aux informations littérales est mieux maîtrisé que l'interprétation implicite ou critique. Elle illustre également les étapes décrites par Whitehurst et Lonigan (1998), qui distinguent les niveaux de compréhension littérale, inférentielle et critique.

Ainsi, les compétences langagières précoces se développent selon un continuum allant de la maîtrise des lexiques les plus fréquemment rencontrés à la mobilisation d'éléments moins familiers, et de la compréhension factuelle d'un récit à l'élaboration d'inférences plus complexes. Elles reposent sur l'interaction entre exposition, mémoire, attention et organisation cognitive, et constituent une base indispensable pour la transition vers les compétences écrites qui concernent la conscience phonologique, la reconnaissance des lettres et l'écriture du prénom.

### • Comprendre le lien entre lettres et sons, un premier pas vers la lecture

Ce second volet de la littératie précoce porte sur la capacité de l'enfant à relier les sons entendus aux lettres qui les représentent, en arabe comme en français, à repérer un son initial et à écrire son prénom. En fin de préscolaire, près d'un enfant sur deux maîtrise les sons des cinq premières lettres de l'alphabet arabe introduites selon l'ordre du guide pédagogique, tandis que

seuls deux sur cinq reconnaissent ces lettres sous leur forme écrite, et qu'à peine un tiers identifie plus de quinze lettres à l'écrit. L'écart entre maîtrise phonémique et reconnaissance grapho-visuelle indique que les compétences orales précèdent l'appropriation visuelle, plus exigeante, notamment en raison de la variabilité graphique des lettres selon leur position (initiale, médiane, finale). Lorsque la forme reste stable, l'écart s'atténue voire disparaît : « د » est reconnue à l'oral par 71 % des enfants contre 68 % à l'écrit, et « ر » présente des taux identiques (67 % à l'oral et 67 % à l'écrit). En revanche, pour une lettre à formes contextuelles comme « م », le différentiel est net : 66 % identifient le phonème correspondant, mais 55 % seulement reconnaissent la lettre écrite (-11 points). À cette difficulté s'ajoutent des confusions visuelles dues aux fortes ressemblances entre certaines lettres différenciées par des points diacritiques, comme « ع »/« غ » ou « ح »/« ج »/« خ ». Les taux de reconnaissance à l'écrit des lettres « غ » (33 %) et « خ » (35 %) figurent parmi les plus faibles, confirmant la difficulté de discrimination fine lorsque s'ajoute, de surcroît, la variation de forme selon la position. La place de « م » en deuxième position dans la séquence d'enseignement apparaît, au vu des données, moins favorable que celle de « ب » (quatrième position, reconnue par les trois quarts des enfants), et même que certaines lettres placées plus loin, telles que « ل » (7<sup>e</sup> position) ou « أ » (19<sup>e</sup>), suggérant que la seule fréquence phonique ne suffit pas si la stabilité graphique est moindre<sup>4</sup>). Par ailleurs, toutes les tâches phonologiques ne présentent pas la même difficulté : l'identification du son initial d'un mot (59 % pour « م ») est plus exigeante que la production explicite du son d'une lettre isolée (66 % pour « م »), ces deux performances demeurant néanmoins supérieures à la reconnaissance de la lettre « م » sous forme écrite (55%).

L'écriture du prénom constitue un indicateur synthétique d'entrée dans l'écrit : près d'un enfant sur deux parvient à l'écrire correctement (toutes les lettres, dans l'ordre, avec orientation droite-

4. Le son de la lettre « م » est fortement présent dans le langage oral de l'enfant dès sa naissance, notamment à travers des mots affectifs courants tels que « ما », « ماما », « يما » ou « مي », que l'enfant utilise pour appeler sa mère selon les différentes variantes dialectales. Par ailleurs, une analyse détaillée des prénoms des enfants marocains en âge préscolaire montre également que le « م » apparaît dans 40% des prénoms, soit la troisième lettre la plus fréquente après « أ » (56%) et « ي » (47%). Il convient de noter que, contrairement à ces deux dernières lettres qui prolongent le son de la lettre précédente, le « م » porte un son consonantique distinct, favorisant ainsi une familiarité auditive précoce avec ce son.

gauche appropriée). Environ 20% n'en tracent que certaines lettres sans former un prénom complet ou correct (omissions, ordre erroné, inversions, orientation), tandis que 30% ne produisent aucune tentative reconnaissable. La réussite décroît avec la longueur du prénom : seuls 39% des enfants portant un prénom de six lettres ou plus (18% des préscolarisés) l'écrivent correctement, contre 53 % pour les prénoms de cinq lettres ou moins. Les enfants qui écrivent correctement leur prénom reconnaissent nettement mieux les lettres à l'écrit que ceux qui n'y parviennent pas, avec un écart moyen de 32 points de pourcentage. À titre illustratif : « د » est identifiée par 84 % des enfants qui écrivent leur prénom contre 52% chez les autres ; « م » par 73% contre 36 % ; « ب » par 85% contre 50%. Cet avantage ne se limite pas aux seules lettres présentes dans le prénom : il s'étend à l'ensemble des lettres évaluées, y compris celles qui n'y figurent pas. Inversement, la présence d'une lettre (y compris initiale) dans le prénom ne la rend pas, en soi, mieux reconnue : le lien au prénom demeure surtout sonore, et la reconnaissance visuelle requiert un encodage symbolique explicite.

Du côté de l'alphabet français, la lettre « A » se distingue avec 73% de reconnaissance, devant la lettre « E » (46%) et « O » (43%), tandis que « S » atteint 38%. Les lettres les plus difficiles sont « J » (17%) et « Q » (18%), avec des confusions spécifiques : « J » est souvent prononcé comme « G » (ce dernier étant reconnu par 25%), et « Q » majuscule est fréquemment confondu avec « O ». Les confusions entre minuscules « b / d / p / q » ne sont pas encore observées de manière significative à ce stade, elles apparaissent plus tard au primaire. Globalement, la reconnaissance de lettres françaises est plus difficile : seuls deux enfants sur cinq identifient au moins trois des cinq majuscules « E, A, S, T, I », contre près de deux tiers qui reconnaissent au moins trois des cinq lettres arabes « د, م, ر, ب, س ». L'écart se creuse pour la maîtrise complète de ces ensembles : 40% reconnaissent les cinq lettres arabes ciblées, contre 18 % pour les cinq lettres françaises. Fait saillant, les 18 % d'enfants qui maîtrisent ce noyau de cinq lettres françaises reconnaissent en réalité au moins quinze lettres au total (soit dix de plus que le noyau), révélant un répertoire déjà étendu

et une dynamique cumulative de généralisation des régularités visuelles de l'alphabet latin. À titre de comparaison, cette dynamique apparaît moins marquée pour l'arabe : si 40 % reconnaissent les cinq premières lettres du guide, seuls 32% identifient plus de quinze lettres. L'ensemble de ces résultats confirme la priorité d'acquisition des compétences phonémiques sur la reconnaissance visuelle, l'effet de la stabilité/variabilité graphique et des ressemblances diacritiques, l'impact structurant de l'écriture du prénom sur la familiarité avec le code, ainsi que des profils d'appropriation contrastés entre alphabets arabe et français.

### **2.3. Compétences en fonctions exécutives : un levier stratégique pour renforcer les apprentissages au préscolaire**

Les fonctions exécutives constituent le troisième domaine évalué. Il regroupe les processus cognitifs qui permettent à l'enfant de s'adapter aux contextes non usuels en régulant ses comportements selon un objectif. Ce domaine inclue notamment trois sous-domaines à savoir : la mémoire de travail, qui facilite la manipulation de l'information en temps réel ; la flexibilité cognitive, qui permet le passage d'une situation à une autre de manière flexible ; et le contrôle inhibiteur, qui aide à résister aux automatismes, aux distractions inappropriées et aux pensées interférentes.

#### **• Déficit dans la maîtrise des fonctions exécutives : faible organisation des activités quotidiennes et accès limité aux stratégies cognitives complexes**

Le guide pédagogique de l'enseignement préscolaire marocain met l'accent sur trois domaines clés — pré-mathématiques, littératie précoce et développement socio-émotionnel — mais accorde peu d'attention explicite aux fonctions exécutives, pourtant décisives pour l'émergence de stratégies cognitives complexes. Bien qu'encore en cours de maturation, ces stratégies peuvent être mobilisées lorsque les enfants participent à des activités structurées, stimulantes et adaptées à leur niveau de développement. Si le guide y fait allusion de

manière implicite, il ne met pas suffisamment en valeur l'importance d'un cadre quotidien régulier et prévisible, ni l'intérêt pédagogique des routines, pourtant largement reconnues pour favoriser l'émergence et la consolidation des fonctions exécutives.

Dans l'évaluation MELQO, ces fonctions sont appréhendées à travers trois activités complémentaires. La première consiste à répondre à un signal sonore en appliquant une règle inversée avec un crayon (taper deux fois lorsqu'on entend un seul coup ; taper une seule fois lorsqu'on en entend deux). Cette tâche mobilise le contrôle inhibiteur (résister à l'imitation du stimulus), la mémoire de travail (maintenir la règle active) et la flexibilité cognitive (ajuster la réponse en temps réel).

À la première itération, lorsque la règle vient d'être présentée et que l'attention est maximale, le taux de réussite atteint 93% ; il chute à 72% à la cinquième itération puis à 63% à la dixième, révélant des difficultés croissantes à inhiber les automatismes et à soutenir l'effort cognitif dans la durée. Les enfants qui réussissent consécutivement les dix premières itérations représentent 44%, tandis que seul un tiers parvient à maintenir cette réussite sur l'ensemble des quinze itérations. On observe, en outre, une asymétrie croissante entre les deux consignes : « ajouter » (taper deux fois après un seul coup) est plus facile qu'« inhiber » (taper une fois après deux coups). L'écart de performance entre la première et la deuxième consigne est de 4 points de pourcentage dès leur première apparition ; il atteint 10 points lors de leur sixième apparition, correspondant aux 11e (consigne 1) et 12e itérations (consigne 2).

La seconde activité, plus exigeante, repose sur une inversion en actions corporelles : à « touche ta tête », l'enfant doit toucher ses pieds, et inversement ; à partir de la sixième itération, deux nouvelles consignes inversées sont ajoutées (« genoux » et « épaules »)<sup>5</sup>. La difficulté n'est pas tant motrice que cognitive : inhiber une réponse automatique fortement ancrée, retenir une règle arbitraire sans logique apparente et l'appliquer

systematiquement. Le taux de réussite initial est de 54 % (contre 93 % dans la tâche du crayon) et baisse modérément à 47% à la cinquième itération. Avec l'introduction des quatre règles inversées, la charge cognitive augmente nettement : à la dixième itération, la réussite chute à 30%. Seuls 19% des enfants enchaînent sans faute les dix premières itérations et 14% maintiennent cette performance sur l'ensemble des quinze, illustrant les limites d'endurance des fonctions exécutives lorsque mémoire de travail, inhibition et flexibilité doivent être mobilisées simultanément.

La troisième activité évalue la mémoire séquentielle verbale via l'empan de chiffres, un indicateur classique de mémoire à court terme (WISC ; Hale et al., 2002). En répétition « à l'endroit », 91% restituent correctement une séquence de deux chiffres (1-6) ; la réussite tombe à 73% pour trois chiffres (5-2-8), puis à 25 % pour quatre chiffres (8-3-1-4) et à 6% pour cinq chiffres (1-2-4-7-3), suggérant un plafond typique à ce stade. En répétition « à l'envers », la difficulté s'accroît : 36% réussissent la première séquence (4-1), 22% une séquence de trois chiffres (2-8-8) et 4 % seulement inversent correctement quatre chiffres (4-8-2-7).

La baisse rapide des performances révèle une difficulté de gestion mentale des séquences lorsque celles-ci doivent être restituées à l'envers, tâche qui sollicite simultanément mémoire de travail, contrôle inhibiteur et flexibilité cognitive. Dans cette perspective, l'intégration de routines structurées, répétitives et adaptées à l'âge — telles que proposées dans le cadre MELQO — constitue un levier pertinent pour renforcer la mémoire de travail et soutenir l'autorégulation. Inscrites dans un cadre quotidien stable et prévisible, ces routines offrent un environnement propice à la consolidation progressive des fonctions exécutives, en particulier chez les enfants présentant davantage de fragilités, et gagneraient à être davantage valorisées dans les orientations du guide pédagogique.

5. La tâche « tête, pieds, genoux et épaules » a été conceptualisée par Ponitz et al. (2008) dans le cadre de leurs travaux sur le développement des fonctions exécutives chez les jeunes enfants, visant à évaluer de manière ludique et accessible le contrôle inhibiteur, la mémoire de travail, ainsi que la flexibilité cognitive.



- **Fonctions exécutives et performance élevée, un indicateur précoce de capacités intellectuelles supérieures**

Plusieurs études récentes montrent que les fonctions exécutives, dès la maternelle, entraînent des gains significatifs en pré-mathématiques et en littératie précoce<sup>(6)</sup>. Une étude menée auprès d'enfants américains d'âge préscolaire (Prager et al., 2023) indique que de courtes interventions d'entraînement en fonctions exécutives produisent des améliorations importantes des compétences numériques initiales, avec des effets particulièrement marqués chez les enfants issus de milieux socio-économiques plus modestes, ce qui souligne l'intérêt de cibler ces compétences dès le préscolaire pour réduire les inégalités d'apprentissage.

Une autre étude conduite au Portugal en dernière année de préscolaire (Filipe et al., 2023) montre que la mémoire de travail et la flexibilité cognitive expliquent respectivement 16% et 19% de la variance des compétences langagières réceptives et expressives, en contrôlant l'âge, le sexe et l'intelligence non verbale<sup>(7)</sup>.

Dans ce cadre, et sans prétendre établir une relation de causalité, l'analyse de la présente enquête montre qu'un score élevé en fonctions exécutives (supérieur à 75 points) est généralement associé à de meilleurs résultats en pré-mathématiques (91 points) et en littératie précoce (83 points). À l'inverse, un score inférieur à ce seuil (moins de 75 points) semble correspondre à des résultats plus modestes dans ces deux domaines (respectivement, 60 et 50 points).

Dans le domaine des pré-mathématiques, la tâche de dénombrement de pièces illustre l'intervention conjointe de la mémoire de travail et du contrôle inhibiteur : l'enfant doit maintenir la suite numérique en mémoire tout en coordonnant précisément le pointage, éviter les doubles comptages et ne pas pointer sans compter. Cette sensibilité aux capacités exécutives se reflète dans les performances : parmi les enfants dont

le score en fonctions exécutives est strictement supérieur à 75, 69% réussissent à dénombrer correctement 14 pièces, contre 22% en-deçà de ce seuil (écart de 47 points de pourcentage).

Sur l'ensemble des tâches de pré-mathématiques, l'avantage moyen atteint 31 points de pourcentage, avec un maximum de 59 points de pourcentage pour la reconnaissance du nombre vingt écrit. Dans la littératie précoce, les tâches de fluence sémantique mobilisent la mémoire de travail et l'accès stratégique à la mémoire à long terme : l'enfant cite d'abord les mots les plus fréquents, tandis que l'évocation de termes plus rares, bien que connus, exige des stratégies de récupération. Ici encore, l'effet des fonctions exécutives est net : 45 % des enfants dont le score est supérieur à 75 points citent au moins six animaux de manière fluente, contre 22 % en-deçà (écart de 23 points de pourcentage).

Les écarts moyens sur l'ensemble des tâches de littératie s'élèvent à 35 points de pourcentage, avec un maximum de 54 points de pourcentage pour la reconnaissance du son initial d'un mot commençant par la lettre « ر ». La contribution des fonctions exécutives apparaît aussi, quoique de façon plus modérée, en développement socio-émotionnel : le score moyen atteint 85 points pour les enfants dont le score est supérieur à 75, contre 65 en-deçà (écart de 20 points). À titre d'exemple, 71% des enfants dont le score est supérieur à 75 identifient correctement l'émotion de tristesse chez un enfant en détresse, contre 45 % parmi ceux dont le score est inférieur (écart de 26 points de pourcentage).

Pris dans leur ensemble, ces constats soulignent le rôle transversal et structurant des fonctions exécutives : elles agissent comme levier global des apprentissages et de la réussite dès le préscolaire, avec des effets particulièrement prononcés sur les pré-mathématiques et la littératie, tout en soutenant — dans une moindre mesure — le développement socio-émotionnel.

6. Duroisin, N. (2025). Fonctions exécutives et apprentissages. In N. Duroisin & Clerc, "Fonctions exécutives, apprentissages et réussite scolaire" (pp. 230). Malakoff, France : Dunod Armand Colin.

7. L'intelligence non verbale est mesurée à travers les matrices de Raven.



## 2.4. Analyse des compétences des enfants en développement socio-émotionnel

Parmi les quatre domaines évalués, le développement socio-émotionnel affiche le déficit le plus faible (32 points), avec une contribution de seulement 21%. Cela suggère que les enfants manifestent, dès le préscolaire, des compétences sociales et affectives relativement plus développées. Ces compétences jouent un rôle déterminant non seulement dans la construction progressive d'une identité personnelle et émotionnelle stable, mais aussi dans l'adaptation aux exigences scolaires et sociales, l'engagement actif dans les activités d'apprentissage et, plus largement, dans le développement du bien-être de l'enfant.

### • Conscience de soi et de ses émotions : les premiers repères socio-émotionnels

La conscience de soi et de ses émotions constitue une base essentielle des compétences socio-émotionnelles : elle s'enracine d'abord dans la capacité des enfants à se reconnaître comme des individus distincts et à identifier des marqueurs personnels simples — leur prénom, leur genre, leur âge — avant de s'étendre à des repères plus larges comme le quartier, la ville ou le pays, et à une première compréhension de leurs états affectifs<sup>(8)</sup>.

Les résultats indiquent une appropriation très solide des identifiants immédiats : 99% connaissent leur prénom et 95% leur genre, acquis précoces largement renforcés par les interactions quotidiennes familiales et scolaires. Cette conscience s'étend ensuite à des repères temporels et contextuels plus complexes : 62% des enfants fournissent correctement leur âge et 61 % situent leur ville ou leur quartier de résidence, témoignant d'un ancrage encore partiel dans l'environnement géographique proche. Les repères macro-géographiques restent peu maîtrisés à cet âge : seuls 17 % peuvent nommer leur pays.

Sur le versant émotionnel, les enfants manifestent une capacité notable à identifier leurs propres états : 79% savent dire ce qui les rend heureux, tandis que 61% reconnaissent les situations qui les rendent tristes. Cette asymétrie — une tendance plus spontanée à reconnaître la joie que la tristesse — traduit une familiarité avec les émotions de base et une aptitude émergente à verbaliser l'expérience affective lorsque celle-ci s'ancre dans des situations concrètes du quotidien.

L'ensemble de ces repères, identitaires et émotionnels, constitue un socle initial à partir duquel l'enfant apprend progressivement à ajuster ses comportements aux contextes sociaux et à s'engager dans des interactions interpersonnelles de plus en plus complexes.

### • Compétences sociales et relationnelles : développer l'empathie, l'amitié, le partage et la résolution de conflits

Les compétences sociales et relationnelles s'adosent aux bases de la conscience de soi et se traduisent, dès le préscolaire, par une capacité croissante à entrer en relation de façon bienveillante et coopérative : reconnaître l'émotion chez autrui, manifester de l'empathie, nouer des amitiés, partager volontairement et gérer des situations de conflit avec accompagnement au besoin<sup>(9)</sup>.

Les résultats montrent que les deux tiers des enfants proposent spontanément une action pour aider un pair en détresse (consoler, aider à se relever, offrir un cadeau, chercher un adulte), signe d'une familiarisation sociale aux réponses prosociales de base. Toutefois, seule la moitié des enfants identifie correctement l'émotion ressentie par l'autre (par exemple la tristesse ou la peur), soulignant une dissociation entre le «savoir-faire» prosocial et la lecture émotionnelle précise.

Lorsqu'il est demandé d'avancer une idée alternative d'aide, 46% seulement formulent une réponse pertinente, soit un recul de 20 points par

8. Pelletier, M.-A. (2024). La prise en compte de la conscience de soi de l'enseignant-e pour soutenir le développement et les apprentissages socio-émotionnels de l'enfant d'âge préscolaire. *Multimodalité(s)*, 19, 89–105. <https://doi.org/10.7202/1112429ar>.

9. St-Louis, Marina (2020). Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire, *Études et recherches*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 44 p.

rapport à la première idée, indiquant un répertoire prosocial encore en cours d'enrichissement. Cette dynamique s'observe aussi dans l'aire des relations entre pairs : un enfant du préscolaire déclare en moyenne 3.9 amis et près de 70% en ont au moins trois, traduisant une sociabilité active où s'expérimentent échange, coopération, partage et premières négociations.

Les mises en situation de partage confirment ces tendances : face au scénario « tu joues avec un jouet que tu aimes et un autre enfant veut le même, mais il n'y en a qu'un », 64 % adoptent une réaction prosociale (compromis ou geste de partage) ; relancée par « que pourrais-tu faire ensuite ? », la réflexion se poursuit chez 46% seulement, suggérant que, si une première réponse est disponible, l'élaboration de stratégies multiples et l'anticipation des conséquences restent en construction à cet âge.

Ces constats sont en cohérence avec les orientations explicites du guide pédagogique du préscolaire, qui recommande d'introduire des activités de raisonnement social et moral ancrées dans des situations concrètes : présenter des scènes de conflits entre pairs (par exemple deux enfants qui crient l'un sur l'autre ou se disputent un jouet), inviter chaque enfant à formuler des hypothèses sur ce qui se passe et à proposer des solutions d'apaisement, intégrer des supports visuels illustrant des comportements à risque ou des gestes inadaptés (enfant manipulant un objet dangereux, situation conflictuelle) et demander aux enfants d'émettre des conseils à l'attention du personnage. Ces dispositifs visent à mobiliser l'analyse, le jugement moral et l'autorégulation émotionnelle en plaçant l'enfant dans un rôle actif de recherche de solutions, et encouragent l'élargissement progressif du répertoire prosocial en fonction des contextes, des émotions et des points de vue rencontrés.

### • Les fonctions exécutives distinguent les plus performants, le socio-émotionnel révèle les plus en difficulté

Comparativement aux fonctions exécutives, dont un niveau élevé constitue un indicateur de compétences cognitives avancées et peut faire levier vers l'excellence scolaire, le développement socio-émotionnel exerce un rôle prédictif globalement moins marqué : il contribue à la réussite, surtout au début des apprentissages, mais se révèle surtout pertinent pour identifier les situations de vulnérabilité<sup>(10)</sup>. Autrement dit, un déficit socio-émotionnel agit davantage comme un signal d'alerte, permettant d'identifier tôt les enfants les plus à risque de difficultés durables<sup>(11)</sup>.

Cette lecture est corroborée par les écarts observés entre les enfants ayant un score inférieur à 50 points en socio-émotionnel et ceux dépassant ce seuil : les premiers affichent des moyennes de 27 points en pré-mathématiques et de 18 points en littérature précoce, tandis que les seconds obtiennent respectivement 67 et 58 points, soient un écart de 40 dans chacun des deux domaines. Sur plus de 180 items administrés, l'un des plus faibles écarts entre groupes concerne la désignation de l'émoticône correspondant à ce que l'enfant ressent en regardant des images : 88 % des enfants en difficulté pointent l'émoticône de joie, avec seulement deux points de pourcentage de moins que les autres.

Cet écart, non significatif, suggère que, même si une part des réponses peut relever d'un mimétisme, ce geste constitue une entrée possible vers une expression plus construite des émotions. À l'inverse, l'item qui discrimine le plus fortement les enfants sous le seuil de 50 points est la reconnaissance du chiffre « 2 » écrit : 88 % des enfants au-dessus du seuil réussissent cet item, contre seulement 4 % parmi ceux en dessous.

La fragilité socio-émotionnelle ne se limite donc pas au registre affectif ; elle se répercute immédiatement sur les plans cognitifs, en limitant les ressources mentales mobilisables pour apprendre, comprendre et interagir

10. Tralucia Powell, BS, Megan R. Gunnar, Ph.D, « Rôle protecteur que jouent les fonctions exécutives dans les environnements à risque élevé », University of Minnesota, États-Unis, Avril 2024, Éd. rév.

11. Ce rôle différencié n'amoindrit en rien l'importance stratégique du développement socio-émotionnel, mais invite à le considérer plus, en cas de déficit, comme indicateur précoce de vulnérabilité d'apprentissage.

efficacement, et en compromettant l'accès équitable aux apprentissages les plus basiques dès le plus jeune âge<sup>(12)</sup>. Cette situation peut même être associée à un handicap cognitif ou à des troubles du développement marqués, ce qui souligne la nécessité d'un repérage précoce et d'un accompagnement individualisé dès les premières années afin de prévenir l'enracinement de fragilités susceptibles de devenir des obstacles durables, non seulement à la réussite préscolaire et scolaire, mais aussi à l'inclusion sociale<sup>(13)</sup>.

### 3. Perception des parents sur le développement de leurs enfants

Parallèlement aux évaluations directes menées auprès des enfants, l'enquête a recueilli le point de vue des parents sur le développement cognitif et socio-émotionnel de leurs enfants. Bien que déclaratives et susceptibles de refléter certains biais liés aux représentations familiales, ces informations apportent un éclairage complémentaire. Elles permettent de rapprocher les résultats observés avec la perception des parents et contribuent ainsi à une compréhension plus globale des compétences préscolaires.

#### 3.1. Compétences socio-émotionnelles des enfants rapportées par les parents

L'évaluation des compétences socio-émotionnelles des enfants à travers les perceptions des parents a été réalisée à travers un ensemble d'items issus d'échelles internationalement reconnues dans la recherche en petite enfance<sup>(14)</sup>. L'analyse statistique a permis de regrouper ces items en trois grandes dimensions qui rendent compte de la diversité du développement socio-émotionnel chez les enfants d'âge préscolaire.

La première, appelée « Compétences sociales et relations avec les pairs », regroupe les items

: « Explore de nouveaux objets », « Assume ses actes (s'excuse, répare, etc.) », « Témoigne de la considération envers les autres », « S'entend avec les autres enfants », « Propose d'aider les autres », « Attend son tour avec d'autres enfants », « Partage avec ses pairs », « S'adapte aux changements », « Se contrôle en interagissant (ex : partage de jouets) » et « Exprime ses sentiments (ex. heureux, triste) ». Cette dimension reflète la capacité de l'enfant à maintenir des relations positives avec ses pairs, coopérer, partager, aider et exprimer/adapter ses émotions.

La seconde dimension, intitulée « Régulation de la frustration et contrôle des comportements impulsifs » regroupe les items : « Impose sa présence de manière impolie », « N'aime pas faire certaines choses », « A du mal à faire ce qu'il/elle n'aime pas », « Frappe/mord/donne des coups à d'autres » et « Se fâche quand séparé de ses parents/tuteurs ». Cette dimension illustre la capacité de l'enfant à réguler ses émotions et à gérer le stress ou la frustration.

Enfin, la troisième dimension, nommée « Autonomie et initiative personnelle », rassemble les items : « Reste concentré lors d'activités », « Suit plusieurs instructions à la fois », « Planifie les choses à l'avance » et « Va jusqu'au bout d'une tâche ».

Cette dimension traduit la capacité de l'enfant à maintenir son attention, planifier ses actions et persévérer dans l'accomplissement des tâches.

Ces trois dimensions permettent d'identifier les domaines où les enfants sont le plus à l'aise et ceux qui nécessitent un accompagnement plus soutenu, en cohérence avec de nombreux travaux ayant structuré les compétences socio-émotionnelles en dimensions sociales, émotionnelles et d'autonomie<sup>(15)</sup>.

12. UNESCO, Ce qu'il faut savoir sur l'apprentissage social et émotionnel, 2024.

13. Stephen Brian Sulkes, MD, Professor of Pediatrics, Division of Neurodevelopmental and Behavioral Pediatrics, Golisano Children's Hospital at Strong, University of Rochester School of Medicine and Dentistry; Reviewed by Alicia R. Pekarsky, MD, State University of New York Upstate Medical University, Upstate Golisano Children's Hospital. (2024). Handicap intellectuel. MSD Manuals Édition professionnelle.

14. Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525.

Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680

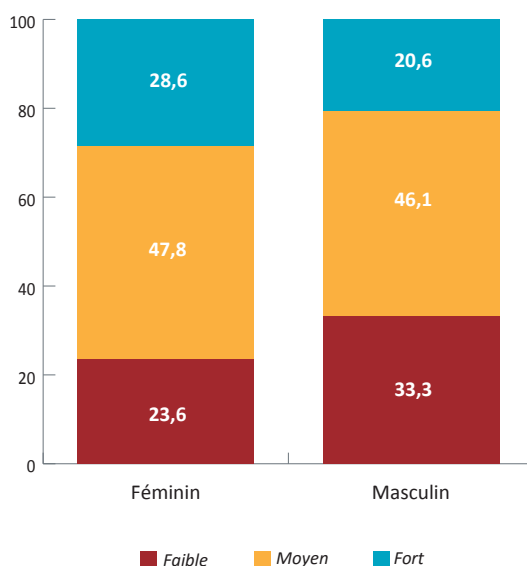
15. Lozano, L. M., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2022). Measuring social and emotional skills in early childhood. *Frontiers in Psychology*, 13, 865392.

Plus récemment, plusieurs travaux ont confirmé le rôle déterminant de ces compétences dans la préparation scolaire et l'adaptation future de l'enfant, en soulignant leur importance, particulière dans des contextes éducatifs en développement tels que celui du Maroc<sup>16</sup>.

L'analyse de ces dimensions fait apparaître des écarts selon le profil des enfants, en particulier lorsqu'on observe la répartition par genre. Les résultats montrent que les filles présentent une proportion plus faible de profils qualifiés de « faibles » en compétences socio-émotionnelles (24%) et une proportion plus élevée de profils

« forts » (29%) que les garçons, dont 33% se situent dans la catégorie des profils faibles et seulement 21% dans celle des profils forts. En revanche, la catégorie intermédiaire des profils dits « moyens » demeure proche entre les deux groupes, avec des valeurs autour de 47%. Cette configuration suggère que, dès le préscolaire, une différenciation sur le plan socio-émotionnel apparaît entre filles et garçons, phénomène également observé dans plusieurs travaux internationaux portant sur le développement de la petite enfance.

**Graphique 10. Répartition des profils socio-émotionnels des enfants préscolaires par genre (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

L'environnement scolaire semble également influencer la répartition de ces profils : dans les préscolaires privés, la proportion d'enfants présentant un profil « fort » en compétences socio-émotionnelles, est la plus élevée (34%), mais ces structures comptent aussi une part notable de profils « faibles » (23%), ce qui traduit une polarisation des résultats ; les préscolaires partenaires, à l'inverse, regroupent une majorité d'enfants au profil « moyen » (56%) et se distinguent par une proportion réduite de profils « forts » (14%) ; les préscolaires publics affichent

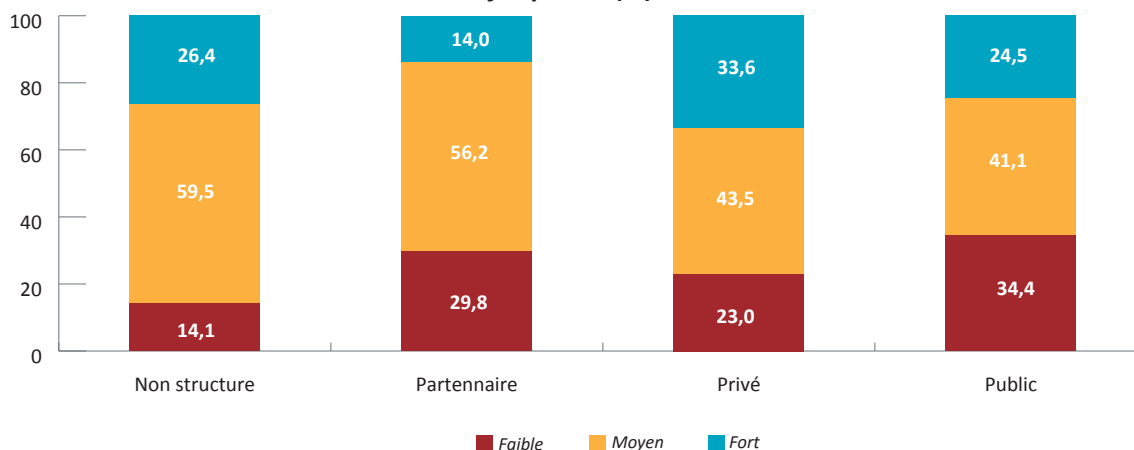
une distribution plus équilibrée, combinant une forte présence de profils « faibles » (34%) avec une part significative de profils « forts » (24%), reflétant ainsi une hétérogénéité marquée ; enfin, les unités non structurées se caractérisent surtout par une prédominance de profils « moyens » (59 %), accompagnée d'une proportion modérée de profils « forts » (26%) et d'une faible part de profils « faibles » (14%).

16. Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1–7.

Kim, J., & Torquati, J. (2022). Social-emotional competence and school readiness among preschool children in low- and middle-income countries. *Child Development*, 93(1), 82–99.

Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2020). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 14(1), 46–52.

**Graphique 11. Répartition des enfants selon leur profil socio-émotionnel et le type du préscolaire fréquenté (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Sur la base des trois dimensions présentées plus haut — les compétences sociales et relations avec les pairs, la régulation de la frustration et des comportements impulsifs, ainsi que l'autonomie et l'initiative personnelle — l'analyse statistique a permis d'approfondir l'analyse en regroupant les enfants selon des profils de développement socio-émotionnel distincts. Cette lecture transversale ne se limite plus à l'examen séparé de chaque dimension, mais cherche à identifier des configurations globales qui traduisent la diversité des trajectoires observées dès le préscolaire, indépendamment des caractéristiques individuelles ou contextuelles.

Un premier groupe, regroupant près de 17% des enfants, présente des scores plus faibles sur l'ensemble des dimensions, indiquant un profil globalement moins développé. La deuxième classe, représentant 51% des enfants, affiche des scores moyens sur toutes les dimensions, traduisant un profil équilibré et modéré. La troisième classe, plus restreinte avec 8,5 % des enfants, se distingue par des compétences sociales relativement élevées, une régulation émotionnelle faible et une autonomie moyenne, mettant en évidence un profil social fort mais avec des difficultés dans la gestion des émotions. Enfin, la quatrième classe, regroupant 23% des enfants, montre des scores élevés sur les trois dimensions, correspondant à un profil globalement avancé<sup>(17)</sup>.

Ces résultats révèlent que, bien que la majorité des enfants présente un profil moyen et équilibré,

17. Voir le tableau n°2 de l'annexe n° 2 pour plus de détails.

des sous-groupes minoritaires présentent des configurations distinctes de compétences socio-émotionnelles. Si la classe 2 constitue le bloc principal moyen sur toutes les dimensions, la classe 1 regroupe des enfants avec un développement plus faible, suggérant un besoin potentiel d'accompagnement ciblé. La classe 3 illustre la présence d'enfants ayant de fortes compétences sociales mais rencontrant des difficultés dans la régulation émotionnelle, tandis que la classe 4 correspond à un profil avancé sur l'ensemble des dimensions. La variabilité au sein des classes est généralement faible, à l'exception de l'autonomie dans la classe 3, indiquant une hétérogénéité relative pour ce sous-groupe restreint.

### 3.2. Développement cognitif des enfants rapporté par les parents

L'évaluation a également pris en compte la manière dont les parents perçoivent le développement cognitif de leurs enfants. Les questions posées portaient sur un ensemble d'habiletés variées allant de la numération au repérage spatial, en passant par la lecture, l'écriture et certaines formes de raisonnement. Un score global a donc été construit en prenant la moyenne des réponses sur l'ensemble de ces questions.

L'analyse montre que ce score global, issu des déclarations des parents, est positivement associé aux résultats scolaires mesurés directement auprès des enfants : autrement dit, les enfants

dont les parents estiment que le développement cognitif est plus avancé tendent aussi à obtenir de meilleurs résultats d'apprentissage. Cette relation, indique que les perceptions parentales rejoignent partiellement les acquis observés chez les enfants. Toutefois, il convient de rappeler que ces jugements peuvent être influencés par le niveau d'éducation des parents, leur connaissance du développement de l'enfant ou encore leurs attentes personnelles, ce qui peut conduire à une sous- ou surévaluation de certaines compétences. Ce biais de perception parentale est bien documenté dans la littérature spécialisée sur les évaluations rapportées par les familles<sup>(18)</sup>.

Enfin, l'examen des résultats selon le genre ne révèle pas de différences importantes : les scores rapportés par les parents sont très proches pour les garçons comme pour les filles, ce qui suggère que, dans cet échantillon, la perception parentale du développement cognitif ne varie pas de manière significative selon le sexe de l'enfant.

---

18. Bornstein, Marc H. 2015. *Parenting and Child Development in Diverse Contexts: The Importance of Measurement and Culture*. New York: Psychology Press.  
Glascoe, Frances P. 2005. *Assessing Children's Developmental and Behavioral Problems: A Handbook for Parents and Professionals*. 3rd ed. Nashville, TN: Ellsworth & Vandermeer Press.



## CHAPITRE IV.

# ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE

Les premières années de la vie sont cruciales pour le développement de l'enfant sur les plans physique, cognitif, émotionnel et social. Durant cette période, les expériences vécues à travers les interactions avec l'environnement jouent un rôle fondamental pouvant favoriser ou compromettre son développement. Le module MELE du MELQO vise à évaluer la qualité de cet environnement, tant au niveau familial que dans les structures préscolaires, et ce à travers des questionnaires adressés aux parents et tuteurs, aux directeurs d'établissements ainsi qu'aux éducatrices et éducateurs. À ces outils, s'ajoute une grille d'observation qui permet de cerner de près la qualité des interactions entre les enfants et leurs éducatrices et éducateurs, ainsi que les pratiques enseignantes de ces derniers.

### 1. Environnement familial

Le questionnaire parent, a été adressé aux parents et tuteurs des enfants ayant passé le test<sup>(1)</sup>. Les données recueillies par le biais de ce questionnaire ont permis de recueillir des informations sur les caractéristiques sociodémographiques du ménage, les ressources matérielles et éducatives disponibles, ainsi que les perceptions des parents ou tuteurs sur le développement socio-émotionnel et cognitif de leur enfant, ainsi que sur la santé et le bien-être de celui-ci. Adapté au contexte marocain, cet outil contribue à enrichir les analyses nationales

sur le préscolaire, tout en offrant une perspective complémentaire centrée sur l'expérience et la perspective parentale. En effet, pendant les premières années de la vie, période décisive pour le développement global de l'enfant, les parents occupent une place centrale. Leur rôle est déterminant dans l'accompagnement de l'enfant, depuis la dépendance totale jusqu'aux premières formes d'autonomie. La qualité des interactions parentales exerce des effets immédiats et durables sur la socialisation, les compétences socio-émotionnelles et la préparation scolaire.

Des recherches ont montré que les comportements parentaux influencent directement la régulation émotionnelle, l'acquisition de la conscience morale et la capacité d'interagir positivement avec les pairs<sup>(2)</sup>. L'attachement sécurisant établi durant la petite enfance contribue également à un meilleur ajustement social et cognitif, y compris dans des contextes de vulnérabilité<sup>(3)</sup>.

L'implication active des parents dans les activités éducatives, comme la lecture à domicile, renforce le développement cognitif et les compétences langagières, et constituant un facteur clé de la réussite scolaire future<sup>(4)</sup>. Plus récemment, il a été démontré que les styles démocratiques<sup>(5)</sup>, où les parents fixent des règles claires, tout en expliquant leur raison d'être, favorisent, dès l'âge préscolaire, la maîtrise de soi et la gestion des émotions, compétences qui médient la

1. Parmi les 871 enfants de l'échantillon, 624 parents et tuteurs ont répondu au questionnaire parent. Les analyses effectuées à partir de ce questionnaire se basent sur leurs réponses pondérées par le poids enfant. Ainsi, les résultats sont présentés en tant que pourcentage des enfants appartenant aux ménages ayant telle ou telle caractéristique.

2. Kochanska, Grazyna. "Toward a Synthesis of Parental Socialization and Child Temperament in Early Development of Conscience." *Child Development* 64, no. 2 (1993): 325–347. <https://doi.org/10.2307/1131254>. Saarni, Carolyn. *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press, 1999.

3. Belsky, Jay, and Robert M. P. Fearon. "Infant–Mother Attachment Security, Contextual Risk, and Early Development: A Moderation Analysis." *Development and Psychopathology* 14, no. 2 (2002): 293–310. <https://doi.org/10.1017/S0954579402002067>.

4. Tamis-LeMonda, Catherine S., Natasha G. Shannon, and Michael E. Cabrera. "Mothers' and Fathers' Support of Early Literacy and Learning in the Home." *Child Development Research* (2013): 1–15. <https://doi.org/10.1155/2013/281601>.

5. Diana Baumrind. "Child-care Practices Antecedent Three Patterns of Preschool Behavior." *Genetic Psychology Monographs* 75 (1967): 43–88.

qualité des relations avec les pairs et facilitent l'intégration sociale<sup>(6)</sup>.

## 1.1. Contexte sociodémographique et économique

Afin de situer l'enquête dans son contexte, il convient de présenter les principales caractéristiques sociodémographiques et économiques des parents ayant participé à l'étude. Cette analyse permet de mieux comprendre le cadre familial et social dans lequel évoluent les enfants.

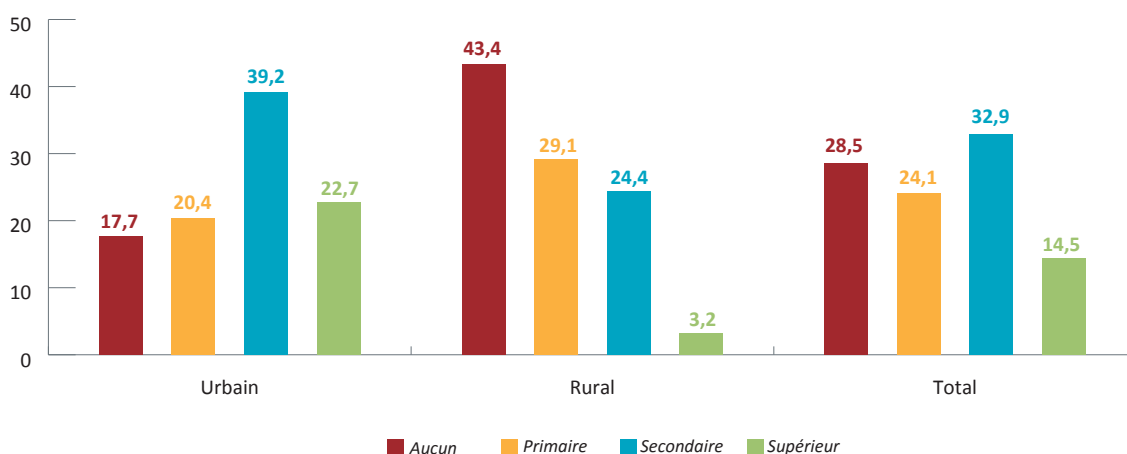
L'examen de répartition des enfants selon l'état matrimonial de leurs parents ou tuteurs<sup>(7)</sup> montre que la grande majorité d'entre eux vivent au sein de familles nucléaires (94%). Les autres situations sont moins fréquentes : célibat (3%), veuvage (1%), divorce (1%), polygamie (0,4%).

En ce qui concerne le niveau d'instruction, facteur clé influençant le développement cognitif, socio-émotionnel et langagier de l'enfant<sup>(8)</sup>, les résultats révèlent que les parents ou tuteurs de

53% des enfants n'ont aucun niveau d'instruction ou n'ont atteint que le niveau primaire, avec une proportion particulièrement élevée de parents non scolarisés (28%).

L'analyse de la répartition des enfants selon le niveau d'éducation de leurs parents ou tuteurs et leur milieu de résidence met en évidence de fortes disparités. En milieu rural, la proportion des enfants dont les parents ou tuteurs, ayant répondu au questionnaire, n'ont aucun niveau d'instruction est particulièrement élevée (43%), contre seulement 18% en milieu urbain. Ceux dont les parents ou tuteurs ont atteint le niveau primaire représentent 29% en zone rurale et 20% en zone urbaine. À l'inverse, les niveaux secondaire et surtout le supérieur sont davantage concentrés en ville : 39% des enfants en milieu urbain ont des parents ou tuteurs qui ont un niveau secondaire (contre 24% en rural), tandis que les parents ou tuteurs de 23% des enfants atteignent le niveau supérieur, contre seulement 3% en milieu rural.

**Graphique 12. Répartition des enfants selon le niveau d'éducation de leurs parents ou tuteurs et le milieu de résidence (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

L'analyse de la taille du ménage permet de mieux comprendre l'environnement familial dans lequel

évoluent les enfants en bas âge. Le nombre de personnes au sein du foyer peut influencer

6. Wu, Dan, Yalan Liu, and Xiaomei Li. "Parenting Pathways to Friendship: How Self-Control and Emotion Management Skills Mediate Preschoolers' Social Lives in China." *BMC Psychology* 13, no. 1 (2025) : 142. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02641-z>

7. Le questionnaire parent a été adressé aux parents et tuteurs des enfants. Dans la majorité des cas (plus de 92%), le répondant est le chef de la famille, l'époux ou l'épouse.

8. Volodina, A., Weinert, S., Washbrook, E. et al. Explaining gaps by parental education in children's early language and social outcomes at age 3–4 years: evidence from harmonised data from three countries. *Curr Psychol* 42, 26398–26417 (2023).

la fréquence et la qualité des interactions sociales dès le plus jeune âge. Les données recueillies révèlent que la majorité des enfants appartiennent à des foyers de taille moyenne, composés de trois personnes (18%), quatre personnes (32%) ou cinq personnes au maximum (25%). Les enfants dans des ménages de très petite taille (1 à 2 personnes) sont peu nombreux (3%), tandis que ceux faisant partie de ménages composés de 9 personnes ou plus représentent moins de 2%.

L'analyse des revenus des ménages montre que la majorité des enfants sont issus de familles qui disposent de revenus modestes. En effet, 36% ont des parents dont le revenu est inférieur à 2 500 dirhams par mois, et 19,5 % ont des parents qui déclarent un revenu qui se situe entre 2 500 et 3 500 dirhams. Ainsi, plus de la moitié des enfants vivent au sein de familles ayant un revenu ne dépassant pas 3 500 dirhams mensuels.

Par ailleurs, 14% des enfants ont des parents qui déclarent un revenu compris entre 3 500 et 5 000 dirhams, ce qui porte à près de 70% la proportion des enfants dont le ménage gagne moins de 5 000 dirhams. Ceux dont la famille a un revenu variant entre 5 000 et 7 000 dirhams représentent 13%.

Les niveaux de revenus plus élevés sont moins fréquents : 6% des enfants ont des parents gagnant entre 7 000 et 10 000 dirhams, 6% entre 10 000 et 15 000 dirhams, tandis que les parents de 5% des enfants déclarent un revenu supérieur à 15 000 dirhams.

Parallèlement, les perceptions subjectives de la pauvreté révèlent que la majorité des enfants ont des parents qui se considèrent dans une situation moyenne (57%). Cependant, pour une part notable représentant 37% des enfants, les familles se perçoivent comme pauvres (26%), voire très pauvres (11%). À l'inverse, seuls 6% des enfants ont des familles qui estiment appartenir à la catégorie « aisée à un certain degré ». Cette

auto-identification à une classe sociale est influencée par divers facteurs, notamment le niveau de revenu, mais aussi des éléments tels que l'éducation et la profession, le confort du logement<sup>9</sup>, etc.

Pour appréhender la relation entre le statut socio-économique (SSE) des familles et le type du préscolaire fréquenté ainsi que les résultats d'apprentissage des enfants, un indice composite a été construit à partir de trois indicateurs : le revenu du ménage, le niveau d'éducation des parents ou tuteurs ayant répondu au questionnaire et la perception subjective du niveau de vie<sup>10</sup>.

Le graphique ci-dessous illustre la répartition des enfants appartenant aux niveaux les plus bas (très défavorisés<sup>11</sup>) et les plus élevés (très favorisés<sup>12</sup>) de l'échelle socioéconomique, selon le type de préscolaire fréquenté.

Pour les enfants issus de familles très défavorisées, la majorité d'entre eux se trouve dans des structures publiques ou relevant du partenariat (63 % et 25%, respectivement). Ceux appartenant à un milieu très favorisé s'orientent plutôt vers les unités privées, à raison de 72%. Ces résultats illustrent que les inégalités sociales dans l'accès aux différents types d'école apparaissent très tôt. Cela suggère que les clivages socio-économiques dans la scolarisation sont profondément ancrés dès le début du parcours éducatif, ce qui pourrait avoir des conséquences sur les trajectoires scolaires et les opportunités futures des enfants.

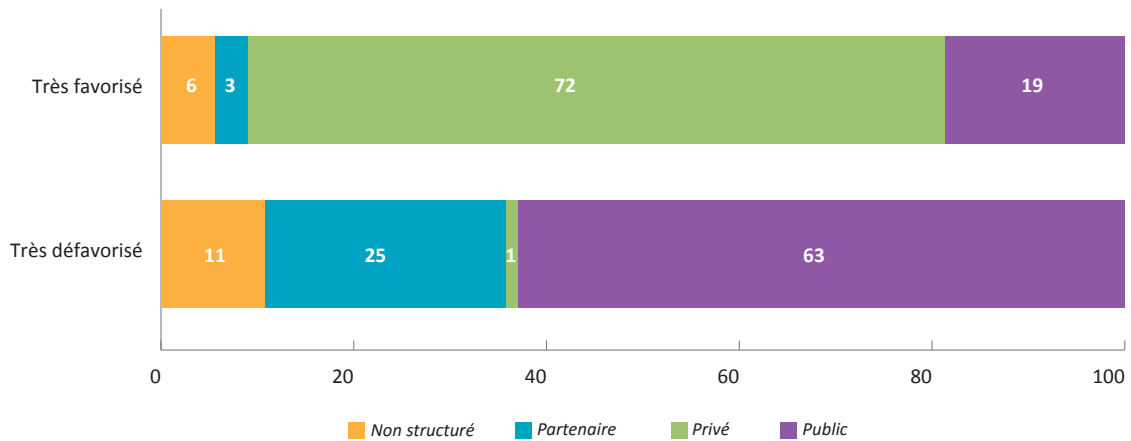
9. DREES. Les classes sociales auto-identifiées en France : caractéristiques socio-économiques et perception. Paris : Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques, novembre 2024.

10. Cet indice est construit à partir d'une analyse factorielle basée sur les trois variables mentionnées. Les résultats mettent en évidence un facteur unique expliquant 56 % de la variance totale, avec des saturations factorielles élevées pour chacune des variables (revenu : 0,79 ; pauvreté subjective : 0,76 ; niveau d'éducation : 0,67. Alpha de Cronbach de 0,66.

11. Les enfants « très défavorisés » sont les 10% d'enfants ayant l'indice SSE le plus faible

12. Les enfants « très favorisés » sont les 10% d'enfants ayant l'indice SSE le plus élevé.

**Graphique 13. Répartition des enfants très défavorisés et très favorisés selon le type de préscolaire (%)**



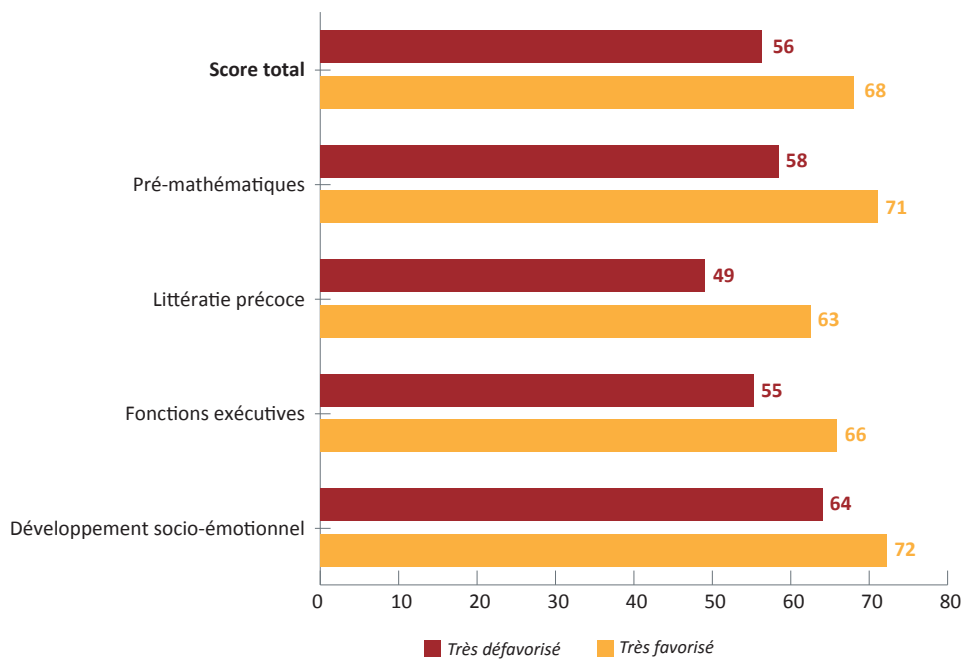
Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Par ailleurs, l’analyse des scores des enfants selon le niveau socioéconomique de leurs familles suggère que ces différences d’accès s’accompagnent également d’écarts dans les résultats d’apprentissage, corroborant ainsi les observations de la littérature sur les effets cumulatifs de ce facteur sur le développement préscolaire<sup>(13)</sup>. Ainsi, les enfants issus de familles aisées obtiennent des scores nettement plus élevés comparativement à leurs pairs appartenant à des familles très défavorisées. Dans l’ensemble, la différence entre les deux groupes d’enfants

s’élève à environ 12 points, variant toutefois selon le domaine : la littératie précoce présente l’écart le plus marqué (14 points) tandis que le développement socio-émotionnel affiche le plus faible (8 points).

Ces écarts peuvent refléter des différences dans les opportunités d’apprentissage quotidiennes, la fréquence et la qualité des interactions sociales, ainsi que la disponibilité des ressources éducatives.

**Graphique 14. Scores moyens des enfants selon le niveau socioéconomique de leurs familles**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

13. Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. Annual Review of Psychology, 53, 371–399.

## 1.2. Ressources et pratiques éducatives à domicile

L'analyse des réponses des parents ou tuteurs à la question sur les objets de jeu de leurs enfants à la maison révèle une utilisation diversifiée des jouets dans les foyers marocains ayant des enfants au préscolaire. Près de deux enfants sur trois (64,5 %) jouent avec des jouets faits maison (poupées, voitures ou tout autre jouet fabriqué à la maison). Par ailleurs, 83 % des enfants jouent avec des jouets manufacturés. Enfin, plus des deux tiers des enfants (67,6 %) utilisent des objets domestiques (tels que des bols ou des pots) ou des objets trouvés à l'extérieur (bâtons, cailloux, coquilles d'animaux ou feuillage).

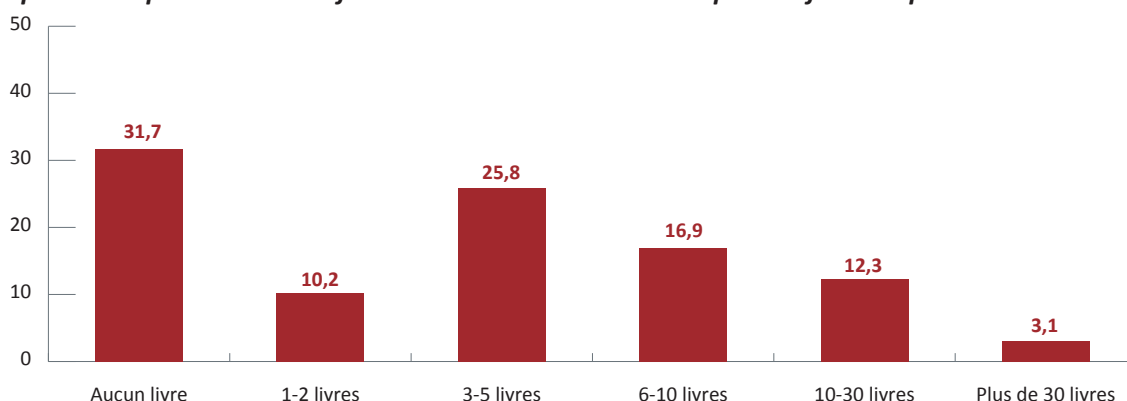
Par ailleurs, lorsqu'on les interroge sur les langues parlées par leurs enfants à la maison, il ressort que le dialecte « darija » est le plus utilisé, avec près de 90 % des enfants le parlant chez eux. L'amazighe est également présente, parlée par environ 16,7 % des enfants. En revanche, l'arabe

classique et le français sont beaucoup moins parlés à domicile, avec respectivement moins de 8% et 10% d'enfants qui les utilisent.

S'agissant des livres pour enfants, leur présence à la maison est largement reconnue comme un facteur déterminant du développement cognitif, du langage et de la réussite scolaire future<sup>(14)</sup>. Sur ce point, l'analyse des données au niveau national révèle que près de 32 % des enfants n'en possèdent aucun. Chez ceux qui en possèdent, la majorité (36%) ne dispose pas de plus cinq livres, tandis que 17 % des enfants possèdent entre 6 et 10 livres et 15 % en détiennent plus.

Le pourcentage d'enfants qui ne possèdent pas de livres à leur maison est beaucoup plus élevé en milieu rural (53%) qu'en milieu urbain (16%) et dans les unités non structurées (33%), ainsi que celles relevant du partenariat (46%) ou publiques (37%), comparativement aux unités privées (8%).

**Graphique 15. Répartition des enfants selon le nombre de livres pour enfants disponibles à la maison (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

La présence de livres chez soi, conjuguée à des interactions telles que la lecture partagée, les récits et chansons favorise le développement linguistique, affectif et intellectuel des tout-petits<sup>(15)</sup>.

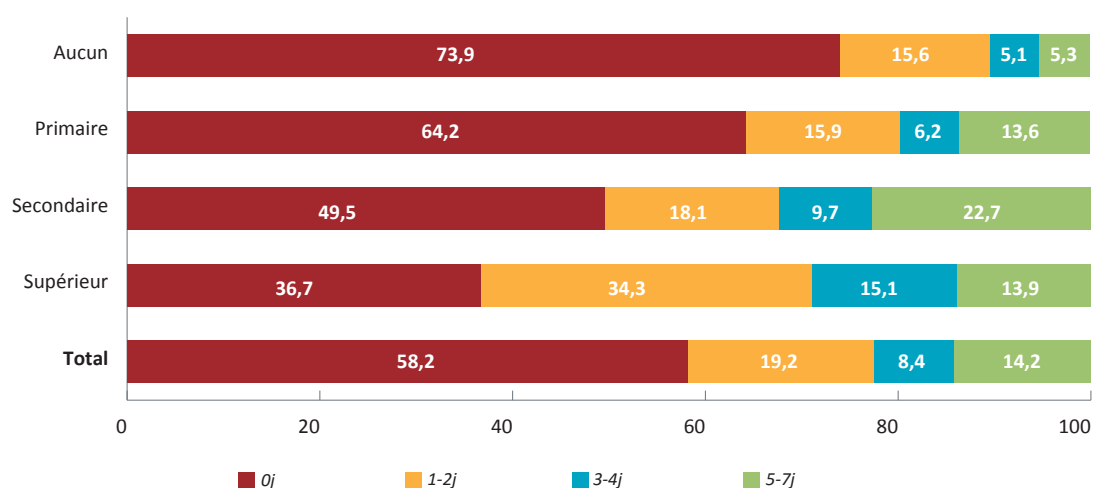
À la question posée aux parents ou tuteurs sur le nombre de jours, au cours des sept derniers jours, durant lesquels une personne à la maison a lu pour l'enfant, les résultats indiquent que 58% des enfants n'ont bénéficié d'aucune

lecture, montrant ainsi que cette pratique reste absente pour la majorité. Ceux ayant été exposés occasionnellement (un à deux jours) ou régulièrement (trois à quatre jours) représentent 19% et 8%, respectivement. Enfin, 14% des enfants, ont été exposés à des lectures de manière très régulière (cinq à sept jours), parmi eux 7% l'ont été quotidiennement.

14. UNICEF & UNESCO, Global Report on Early Childhood Care and Education: The right to a strong foundation, Juin 2024.

15. Dobrova-Krol, Natasha A., et al., 'Effects of Perinatal HIV Infection and Early Institutional Rearing on Physical and Cognitive Development of Children in Ukraine', Child Development, vol. 81, no. 1, January/February 2010, pp. 237-251.

**Graphique 16. Répartition des enfants selon le nombre de jours de lecture à domicile et selon le niveau d'éducation des parents ou tuteurs (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

En outre, l'analyse des données révèle une association positive et significative entre le niveau d'instruction des parents ou tuteurs et la fréquence à laquelle un adulte lit à l'enfant à la maison. Sur la base des déclarations parentales portant sur les sept jours précédant l'enquête de terrain, il apparaît que plus le niveau d'instruction des parents est élevé, plus la pratique de la lecture à domicile est fréquente.

Chez les parents ou tuteurs sans instruction, la grande majorité des enfants (74%) n'ont bénéficié d'aucune lecture à la maison par un adulte au cours de la semaine. Cette proportion diminue progressivement avec le niveau d'éducation, pour atteindre près de 37% chez les parents ou tuteurs ayant un niveau supérieur<sup>(16)</sup>. Inversement, les lectures très régulières augmentent avec l'éducation : la part des enfants ayant bénéficié de cinq à sept jours de lecture passe de seulement 5% chez les parents ou tuteurs sans instruction à près de 14 % chez les parents ou tuteurs de niveau supérieur, et jusqu'à 23 % environ pour ceux dont les parents ou tuteurs ont un niveau secondaire<sup>(17)</sup>. Pour les lectures occasionnelles d'un à deux jours, on observe également une hausse significative en fonction du niveau d'éducation : près de 16 % chez les parents ou tuteurs sans instruction contre 34 % chez ceux de niveau supérieur. Concernant les lectures

régulières de trois à quatre jours, la tendance est similaire : la proportion passe de 5 % pour les parents sans instruction à 15 % pour les parents de niveau supérieur.

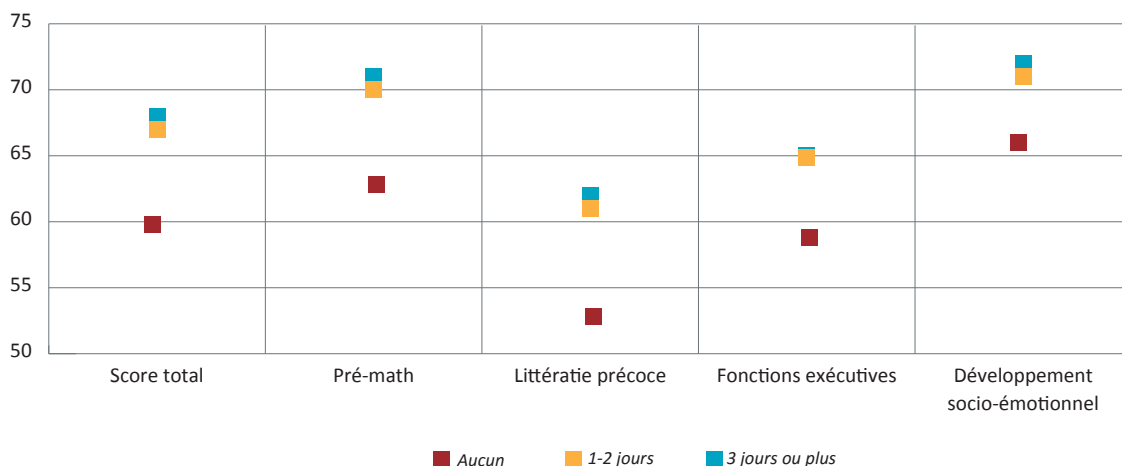
Ces résultats traduisent l'influence du capital éducatif des familles sur les pratiques éducatives à domicile. La lecture reste encore peu accessible dans les milieux à faible niveau d'instruction, alors qu'elle est reconnue pour ses effets positifs sur le développement du langage, la compréhension orale et l'intérêt pour les livres. En effet, l'examen de la relation entre l'exposition des enfants à la lecture et leur niveau d'apprentissage montre une corrélation significative : les enfants dont aucun adulte ne leur a lu un livre à la maison durant les sept derniers jours ont obtenu des scores nettement moins élevés que leurs pairs ayant bénéficié de telle pratique au moins durant un jour, avec des écarts de scores variant entre 6 et 9 points, selon le domaine.

16. Licence, Master et Doctorat

17. Secondaire collégial et secondaire qualifiant



**Graphique 17. Scores moyens des enfants selon la fréquence d'exposition à la lecture**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Si les pratiques éducatives jouent un rôle important dans le développement cognitif des enfants, il en va de même pour les pratiques disciplinaires. Afin d'explorer les attitudes des parents concernant cet aspect, ils ont été interrogés sur l'idée de punir physiquement un enfant afin de bien l'éduquer et l'élever correctement. Les résultats indiquent que près de deux tiers des enfants ont des parents qui rejettent cette idée, montant ainsi une attitude globalement non-violente dans la majorité des foyers interrogés, ce qui constitue un signal positif pour le développement de l'enfant.

Cependant, le fait que plus du tiers des enfants aient des parents favorables à la punition physique témoigne de la persistance de normes disciplinaires violentes, potentiellement influencées par certaines traditions, croyances, ainsi que le manque d'information ou la non-maîtrise d'alternatives éducatives.

L'acceptabilité de la punition corporelle comme moyen pour éduquer les jeunes enfants dépend de l'environnement familial. Dans divers contextes, il a été observé que les familles à faible statut socio-économique sont plus susceptibles à considérer la punition physique comme acceptable ou d'y recourir effectivement<sup>(18)</sup>. Ce facteur agit souvent via des mécanismes médiateurs tels que le stress familial, les croyances parentales, ou l'ignorance à des stratégies alternatives de discipline<sup>(19)</sup>. À l'inverse, les attitudes éducatives bienveillantes sont généralement plus fréquentes dans les familles ayant des ressources plus élevées<sup>(20)</sup>. Ces familles disposent souvent d'un meilleur accès à des alternatives éducatives non violentes et à une meilleure information sur le développement de l'enfant<sup>(21)</sup>.

Dans cette lignée, les résultats de l'enquête sur la relation entre les attitudes des parents ou tuteurs quant à la punition physique des enfants et leur niveau socio-économique montrent que

18. Beatriz E, Salhi C. 2019. "Child discipline in low- and middle-income countries: Socioeconomic disparities at the household- and country-level." *Child Abuse and Neglect* 94 (Août):104023. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104023>

Choi, Sugy, Jinsol Yoo, Jayoung Park, Hwa-Young Lee, Huong Thi, Giang Tran, Jong-Koo Lee, et Juhwan Oh. 2018. "Manifestations of Socioeconomic Status and Its Association with Physical Child Punishment: Results from the Multiple-Indicators Cluster Survey in Viet Nam, 2006–2014." *Child Abuse & Neglect* 81 (September): 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.04.015>.

Heekes, Marieke, et al. 2022. "Physical Punishment and Child, Adolescent, and Adult Outcomes in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review and Meta-Analysis." *Systematic Reviews* 11 (1): 1–14. <https://doi.org/10.1186/s13643-022-02154-5>.

19. González, María, et al. 2022. "Examining the Moderating Role of Parental Stress in the Relationship between Parental Beliefs about Corporal Punishment and Its Reported Use." *Children* 11 (4): 384. <https://doi.org/10.3390/children11040384>.

20. Lansford, Jennifer E., Liane P. Alampay, Suha M. Al-Hassan, Dario Bacchini, et al. 2010. "Corporal punishment of children in nine countries as a function of child gender and parent gender." *International Journal of Pediatrics*. doi:10.1155/2010/672780.

21. Pinderhughes EE, Dodge KA, Bates JE, Pettit GS, Zelli A. Discipline responses: influences of parents' socioeconomic status, ethnicity, beliefs about parenting, stress, and cognitive-emotional processes. *J Fam Psychol*. 2000 Sep;14(3):380-400. doi: 10.1037//0893-3200.14.3.380. mic disparities at the household- and country-level. *Child Abuse Negl*. 2019 Aug; 94:104023. doi: 10.1016/j.chiabu.2019.104023. Epub 2019 May 28. PMID: 31150798.

plus le niveau socio-économique est élevé, moins les parents ou tuteurs considèrent la punition comme une pratique disciplinaire acceptable<sup>(22)</sup>. Cette pratique, même peu fréquente, constitue un facteur susceptible de compromettre le développement cognitif et socio-affectif harmonieux des enfants.

Bien que la question posée aux parents ou tuteurs concerne uniquement leurs attitudes et ne renseigne pas directement sur leurs pratiques effectives, l'examen du lien entre ces attitudes et les résultats d'apprentissage des enfants montre que ces derniers tendent à diminuer significativement chez les enfants dont les parents ou tuteurs pensent qu'il est nécessaire de punir un enfant physiquement pour l'éduquer, comparativement à ceux dont les parents ou tuteurs ne souscrivent pas à cette affirmation. Les écarts, bien que limités (cinq points), témoignent néanmoins de l'existence d'une relation entre les stratégies disciplinaires et le développement des enfants, une relation susceptible de s'accroître selon les pratiques effectivement mises en œuvre.

## 2. Environnement des établissements

Les enfants commencent à construire leurs apprentissages dans le cadre familial où les interactions quotidiennes nourrissent leur développement. Les structures du préscolaire offrent quant à elles un cadre plus structuré pour l'apprentissage. Pour en apprécier la qualité, une observation de l'établissement, et en particulier de la classe, a été menée, en tenant compte de l'environnement physique, de la nature des interactions avec les éducatrices et éducateurs, ainsi que des types d'activités et des méthodes d'apprentissage

### 2.1. Environnement physique

Les structures du préscolaire doivent assurer à tous les enfants, y compris ceux en situation de handicap, les conditions favorisant leur apprentissage et leur épanouissement. Un environnement inclusif, organisé, bien équipé, et conforme aux normes de sécurité et d'hygiène est

un préalable essentiel à un préscolaire équitable et de qualité.

#### Encadré 7. Repères internationaux pour l'environnement d'apprentissage (préscolaire)

##### A. Hygiène et sécurité (référentiels internationaux école/préscolaire)

- Eau potable : source améliorée sur site (service de base).
- Hygiène des mains : point de lavage avec eau et savon disponible.
- Sanitaires : espaces séparés filles/garçons, fonctionnels et privés.
- Sécurité des lieux : cour/aire de jeu clôturée, surfaces de jeu adaptées, éloignement de sources de risque (routes, ravins, marchés), aération et éclairages adéquats.

##### B. Ressources et organisation de la classe (catégories d'observation usuelles)

- Organisation : surface d'écriture individuelle, chaise adaptée, dossier enfant, accès autonome au matériel, espace suffisant pour le groupe.
- Ressources : outils d'écriture, matériel artistique, blocs, jeux éducatifs, livres et récits (langue d'enseignement et, le cas échéant, L2).
- Lecture et imprimés : présence de livres jeunesse en quantité visible et usage régulier lors d'activités de groupe/petits groupes.

#### 2.1.1. Organisation de la classe

L'organisation de la classe est appréhendée à travers plusieurs aspects : la disponibilité, pour chaque enfant, d'une surface pour écrire, d'une chaise de taille adaptée et d'un dossier personnel, l'existence d'un espace suffisant pour l'ensemble du groupe et la facilité d'accès au matériel éducatif.

Au niveau national, la majorité des enfants jouissent de conditions favorables, en particulier pour les trois premiers aspects : surface pour

22. Les résultats de la régression logistique examinant la relation entre les attitudes des parents vis-à-vis de la punition physique et le SES montrent que pour une augmentation du niveau du SES d'une unité, la chance qu'un parent considère la punition physique comme acceptable diminue de 24%.

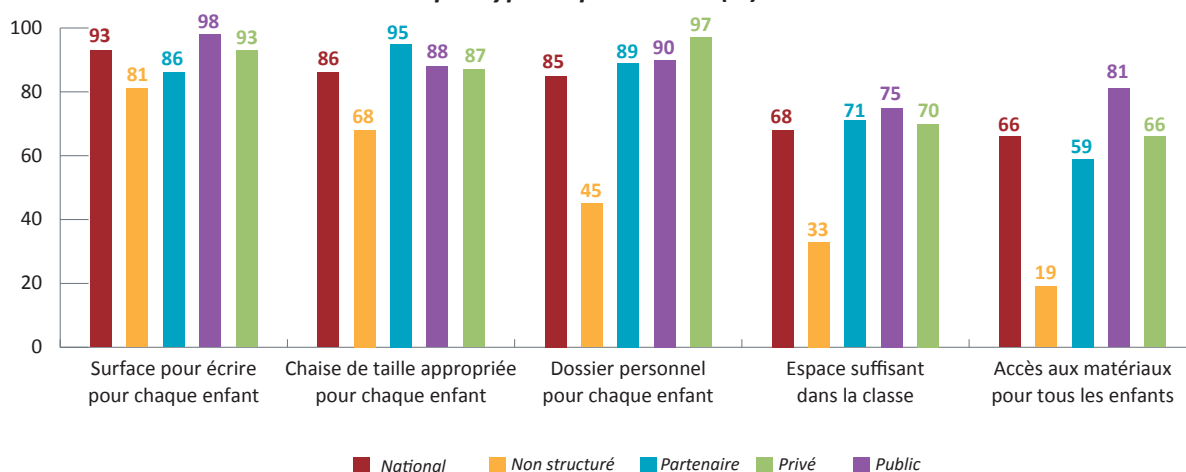
écrire (93%), chaise de taille appropriée (86%) et dossier personnel (85%). En revanche, les deux derniers aspects, espace suffisant et accessibilité aux matériaux, sont moins fréquemment observés, avec des pourcentages plus modestes (68% et 66%).

Pour ces deux aspects, des différences notables sont observées entre les deux milieux. Les enfants ruraux sont plus nombreux à intégrer des classes avec un espace suffisant (78%) et bien organisé, leur permettant d'accéder au matériel éducatif (82%). Les citadins bénéficiant de conditions semblables représentent quant à eux 61% et 54%, respectivement. Sur ce même plan, les enfants dans le préscolaire non structuré sont nettement moins nombreux à évoluer dans un environnement répondant à ces exigences,

avec seulement 33% et 19% bénéficiant de telles conditions. Or, ces dernières sont essentielles pour assurer la sécurité des enfants et favoriser leur autonomie et leur participation active, notamment dans les activités de jeu.

La même tendance est observée pour la présence d'un dossier personnel pour chaque enfant : seuls 45% des enfants en disposent dans les établissements non structurés, tandis que cette proportion avoisine ou dépasse la moyenne nationale de 85% dans les autres types de préscolaire. Pourtant, le dossier personnel est essentiel pour assurer le suivi individualisé du développement de l'enfant et faciliter la communication avec les parents, un rôle d'autant plus crucial pour les enfants en situation de handicap ou à besoins spécifiques.

**Graphique 18. Répartition des enfants selon la disponibilité d'équipements et l'organisation de la classe, par type de préscolaire (%)**



Source : INE- Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

## 2.1.2. Ressources éducatives

Concernant les ressources éducatives, leur disponibilité est essentielle pour le développement global de l'enfant. Si les outils de base, comme les stylos et les crayons, sont indispensables à l'apprentissage de l'écriture, l'accès à une variété de matériaux est tout aussi fondamental. En cela, l'utilisation de matériel artistique<sup>(23)</sup>, de blocs<sup>(24)</sup>, de jeux d'enfants<sup>(25)</sup> et de jeux éducatifs<sup>(26)</sup> permet aux enfants de développer d'autres compétences, telles que la

créativité, la logique mathématique ou encore la motricité fine. Par ailleurs, les livres et récits pour enfants soutiennent le développement des compétences auditives, du langage oral et de la compréhension, tout en stimulant l'imaginaire de l'enfant.

Pour rendre compte de ces aspects, l'observation de classe a permis de rapporter le niveau d'accès et d'usage de ces ressources selon une échelle de cinq niveaux, comme l'illustre le graphique ci-dessous.

23. Papier, peinture, crayons de couleur, pâte à modeler, ciseaux, ruban adhésif, tampons, et tout autre matériel naturel ou recyclé

24. Blocs en bois ou en plastique, pièces emboîtables

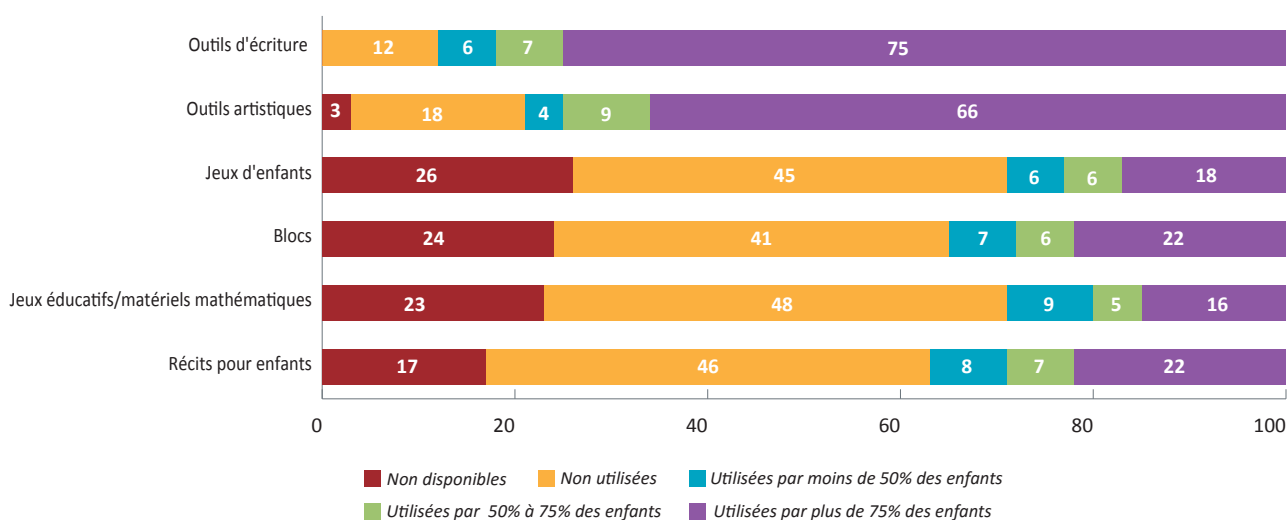
25. Poupées, animaux en peluche, masques, jeux de cuisine factices, petite cuisine pour enfants

26. Bouchons de bouteilles, dés, billes, cailloux, boulier, matériel de comptage ou de tri, puzzles

D'après ce graphique, il apparaît que les outils d'écriture et les ressources artistiques sont utilisés de manière prépondérante (pour plus de 75% des enfants) par rapport aux autres types de ressources. Concernant ces dernières, la plupart des enfants n'y ont pas accès au niveau national, soit parce qu'elles ne sont pas disponibles, soit parce qu'elles ne sont pas utilisées malgré leur

présence. L'accès à ces ressources est encore plus faible chez les enfants préscolarisés dans les établissements non structurés par rapport à leurs pairs dans les établissements privés et publics. Il en est de même pour les enfants appartenant à des établissements de partenariat comparativement à ceux dans des structures publiques.

**Graphique 19. Répartition des enfants selon le degré d'utilisation des ressources éducatives (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Par ailleurs, l'utilisation des ressources éducatives ne peut être pleinement bénéfique que si elles sont disponibles en quantité suffisante, condition nécessaire à un usage équitable et de qualité. Dans ce contexte, les livres, qui jouent un rôle clé dans le développement du langage, ne sont pas toujours présents dans les classes. En langue arabe, une proportion importante d'enfants évolue dans des environnements pauvres en livres : 28% n'en disposent d'aucun, et 38% ont accès à 14 livres ou moins. En revanche, 39% des enfants sont préscolarisés dans des classes comptant 15 livres ou plus. Une répartition similaire est observée pour les livres en langue française.

### 2.1.3. Conditions d'hygiène et sécurité

Les enfants préscolarisés passent une grande partie de la journée à apprendre, jouer et interagir avec leurs pairs. Pour accompagner au mieux ces activités, la présence de ressources humaines et matérielles appropriées, ainsi qu'un environnement sain et sûr est essentiel afin de réduire les risques liés aux maladies, accidents ou blessure. Dans ce cadre, un accès à l'eau potable, à des installations adaptées pour le lavage des mains, ainsi qu'à des toilettes accessibles, propres et respectueuses de l'intimité contribuent à créer un environnement favorable au développement. De même, des infrastructures, équipements et les matériaux en bon état contribuent au bien-être et à la sécurité des enfants.

#### • Conditions d'hygiène

L'insuffisance des infrastructures sanitaires peut limiter l'adoption de bonnes pratiques d'hygiène, exposant ainsi les enfants à un risque accru de

maladies infectieuses. Le renforcement des infrastructures sanitaires et la promotion de comportements d'hygiène appropriés pourraient ainsi contribuer à préserver leur bien-être et à soutenir leur développement global. Ces pratiques participent également à prévenir la transmission des infections, à réduire l'absentéisme et à favoriser un environnement d'apprentissage sain, tout en soutenant l'éducation à la santé dès le plus jeune âge.

Parmi les conditions indispensables pour une bonne hygiène figurent la disponibilité d'eau et de toilettes. Concernant l'approvisionnement en eau, 86% des enfants sont préscolarisés dans des établissements raccordés au réseau d'eau, national (73%) ou local (13%). Les autres disposent d'un accès à l'eau par d'autres sources (10%), tandis qu'une minorité est préscolarisée dans des établissements dépourvus de tout raccordement. En milieu urbain, toutes les écoles sont raccordées au réseau d'eau local ou national. En revanche, en milieu rural certaines structures ont accès à l'eau provenant d'une source autre que ces réseaux. Cette situation concerne 27% des enfants fréquentant les structures publiques et 24% de ceux fréquentant des unités relevant du partenariat. Par ailleurs, des structures publiques implantées en milieu rural ne sont raccordées à aucune source d'eau, impactant ainsi 13% des enfants les fréquentant

En ce qui concerne les toilettes, la plupart des enfants en disposent dans leurs établissements. Cependant, une analyse plus détaillée montre que toutes ne répondent pas aux critères essentiels en matière de propreté, de séparation entre filles et garçons, d'adaptation à la taille des enfants ou encore d'accessibilité pour les plus petits. Ainsi, seuls 31% des enfants ont accès à des toilettes répondant à l'ensemble de ces conditions. Les autres disposent de sanitaires respectant deux critères (24%), voire un seul (27%). Enfin, une part non négligeable (18%) ne dispose pas de toilettes ou n'a accès qu'à des installations ne respectant aucun des critères requis. Ces enfants sont encore plus nombreux dans les établissements non structurés et ceux publics, où ils sont

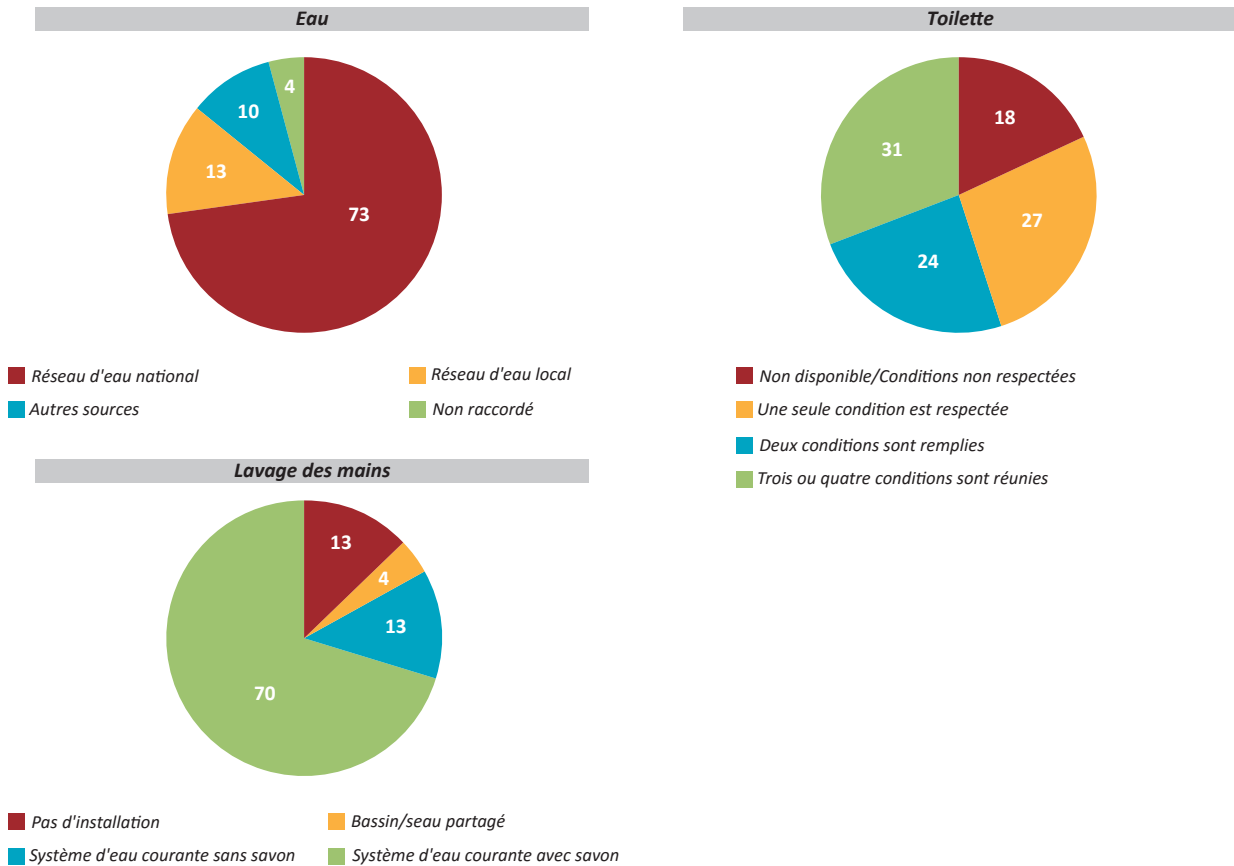
respectivement 28% et 26%, ce qui représente une différence significative par rapport aux enfants dans des établissements privés (2%). La part de ces enfants dans les établissements relevant de partenariat est relativement moins prononcée que celles observées dans les deux premiers types.

Par ailleurs, 83% des enfants fréquentent des établissements dotés d'un système d'eau courante, dont 70% ont également du savon. Les autres se trouvent dans des structures dépourvues de ces installations (13%) ou offrant des alternatives ne répondant pas aux normes sanitaires (4%)<sup>(27)</sup>. Ces enfants sont nettement plus nombreux en milieu rural comparativement au milieu urbain (29% contre 8%), et dans le préscolaire non structuré comparativement aux autres types, notamment le privé où ils ne représentent que 4%.

Toutefois, si l'eau courante et le savon constituent une condition nécessaire pour garantir de bonnes pratiques d'hygiène, encore faut-il qu'ils soient effectivement utilisés. En cela, les résultats de l'enquête révèlent que seuls 38% des enfants fréquentent des établissements où presque tous les enfants se lavent les mains avec du savon avant de manger ou de déjeuner. Dans ces établissements, cette pratique est intégrée dans la routine quotidienne et est encouragée par les éducatrices et éducateurs. Ces enfants sont nettement moins présents dans le préscolaire non structuré (18%) comparativement au privé (61%). Quant à l'écart entre les deux milieux, il demeure non significatif.

27. Bassins ou seaux partagés où les enfants se lavent les mains dans de l'eau stagnante, non courante ou non versée.

**Graphique 20. Répartition des enfants selon les facilités et les installations sanitaires (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

• **Conditions de Sécurité**

Un environnement dangereux, des infrastructures en mauvais état, des équipements défectueux ou des matériaux abîmés représentent autant de menaces pour l'intégrité physique des enfants, constituant ainsi un enjeu majeur pour l'enseignement préscolaire. L'observation de ces aspects dans les établissements enquêtés a permis de recueillir des données sur la présence ou l'absence de ces facteurs de risque pour les enfants<sup>(28)</sup>.

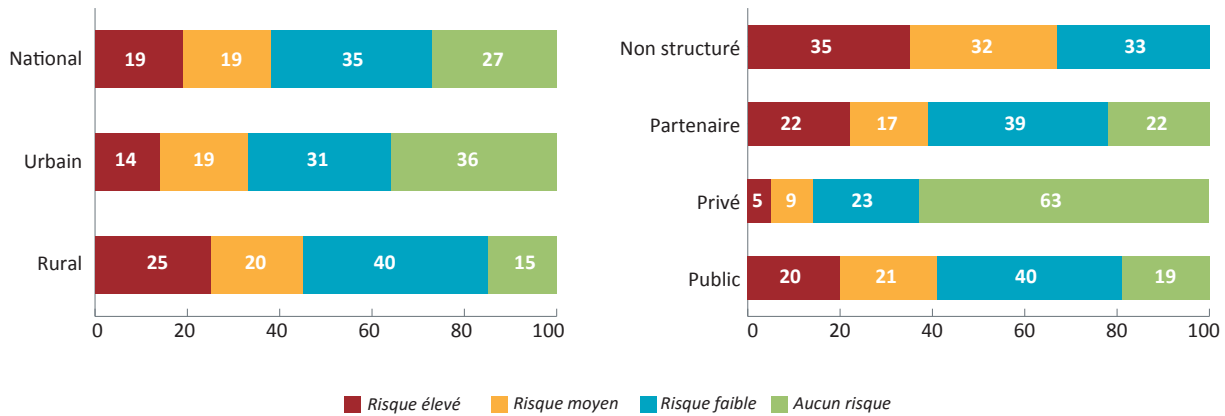
L'analyse de ces données montre qu'au niveau national, 62% des enfants fréquentent des établissements où ils sont exposés à aucun ou peu de risques (un à deux risques). Cette proportion est sensiblement plus élevée en milieu urbain (67%) comparativement au rural (55%).

Par ailleurs, les enfants du privé sont nettement moins concernés par les situations à risque, comparativement à leurs pairs dans les établissements publics, et plus encore à ceux des établissements non structurés : respectivement 86%, 59% et 33% des enfants ne sont exposés à aucun risque ou à un niveau très faible de risque dans ces trois types de préscolaire.

28. Établissement non clôturé, situé à proximité de routes principales ou de rivières ; fosses ou trous ouverts dans la cour ; aires de jeux rocailleuses ou jonchées de déchets ; objets entassés ou mal stockés dans les espaces communs ; sols cassés ou irréguliers ; toit qui fuit ou trous dans le plafond ; fenêtres ou portes endommagées ; portes qui ne se verrouillent pas ; ventilation inadéquate ou éclairage naturel insuffisant ; chaises brisées ou instables ; matériel de jeu tranchant, rouillé ou abîmé.



**Graphique 21. Répartition des enfants selon l'ampleur des risques présents dans leurs établissements (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Concernant la nature de ces risques, il est à noter que, bien que certains problèmes soient observés dans plusieurs établissements, leur prévalence diffère selon le milieu et le type de la structure accueillante. En milieu rural, le principal problème identifié concerne l'inadéquation des aires de jeu, telles que des aires rocheuses ou remplies de débris, touchant 48% des enfants. D'autres formes de nuisance sont également fréquentes dans ce milieu, affectant entre 40% et 21% des enfants. Il s'agit de l'absence de clôture autour des établissements, de leur emplacement à proximité de sources de risque (routes principales, ravins ou marchés), de leur exposition à la pollution ou de la présence de sol fissuré ou irrégulier.

En milieu urbain, de nombreux enfants, tout comme leurs pairs en milieu rural mais avec une moindre proportion, sont préscolarisés dans des établissements dépourvus de clôture (31%) ou situés dans des zones à risques potentiels (29%). Par ailleurs, plusieurs d'entre eux fréquentent des établissements présentant des problèmes tels qu'une aération insuffisante (18%) ou un éclairage naturel limité (14%).

S'agissant du type de préscolaire, le non structuré se distingue par une forte prévalence de certains problèmes. Le plus fréquent est l'absence de clôture, touchant 59% des enfants. D'autres problèmes affectent une part importante d'enfants (entre 48% et 30%) : éclairage et ventilation insuffisants, proximité de zone à risques, présence de sol fissuré ou irrégulier. Les enfants dans des établissements relevant du partenariat sont également très nombreux

à fréquenter des établissements non clôturés (50%) ou proches de zone à risques (37%). Les enfants affiliés aux établissements publics sont aussi concernés par ces problèmes, mais avec des proportions moins élevées oscillant autour de 30%. En revanche, ils sont plus nombreux à avoir des aires ou des cours inadaptées aux jeux (40%). Dans les établissements privés, les problèmes les plus observés concernent l'absence de clôture (18%), l'emplacement dans des zones présentant des risques (17%) ou une aération insuffisante (12%).

## 2.2. Inclusion des enfants en situation de handicap

L'inclusion des enfants en situation de handicap dans les établissements préscolaires au Maroc s'inscrit pleinement dans la dynamique impulsée par le levier 4 de la Vision stratégique 2015-2030, qui place l'équité et la justice sociale au cœur du droit à l'éducation. Cette approche dépasse la simple question de l'accès et met l'accent sur la création d'environnements éducatifs sensibles à la diversité des besoins. L'objectif est de favoriser la participation de tous les enfants dans des cadres où interaction, reconnaissance mutuelle et engagement dans les apprentissages sont encouragés.

Les résultats recueillis par le biais des déclarations des directeurs des unités préscolaires, offrent un premier aperçu de la manière dont l'inclusion est comprise et mise en pratique sur le terrain. Ces données, indicatives, traduisent plutôt les représentations locales, les ressources

disponibles ainsi que les critères selon lesquels les responsables identifient une situation comme relevant du handicap. Leur interprétation doit donc intégrer leur caractère subjective, influencée par la qualité et la présence des services de santé, les réseaux de repérage et les pratiques professionnelles propres à chaque contexte.

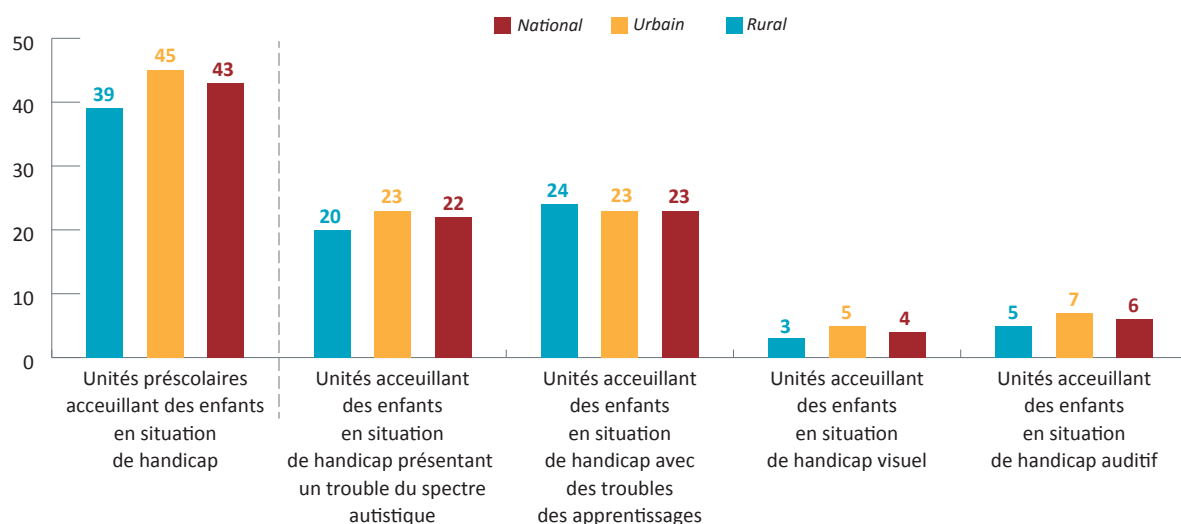
Selon ces déclarations, 43% des unités préscolaires accueillent au moins un enfant en situation de handicap, attestant d'une présence effective dans le système. Cependant, cette proportion ne reflète que partiellement l'ampleur et la diversité des situations. Les handicaps les plus fréquemment signalés sont les troubles d'apprentissages, présents dans environ un quart des établissements, suivis de près par les troubles du spectre autistique. À l'inverse, le handicap sensoriel est mentionné de manière marginale, un peu plus souvent en milieu urbain.

Cette répartition contraste avec la diversité réelle des types de handicap observés dans la population générale. Certaines formes, telles que le handicap moteur, l'infirmité motrice cérébrale (IMC) ou le

handicap mental, sont absents des déclarations. Il convient de souligner que cette absence peut correspondre à une véritable inexistence de ces situations dans les établissements visités, mais elle peut aussi résulter de difficultés de diagnostic. Elle peut enfin indiquer que certains profils d'enfants n'accèdent pas au préscolaire ordinaire, ce qui pourrait traduire une forme d'exclusion.

Les données révèlent ainsi un point fondamental : elles reflètent avant tout les logiques de reconnaissance et de catégorisation employées par les équipes éducatives, plutôt que la réalité exhaustive de la présence des enfants en situation de handicap. Ces logiques fluctuantes dépendent de la sensibilisation des acteurs, de leur expérience professionnelle et des référentiels culturels propres à chaque milieu. L'inclusion se révèle ainsi à la fois comme une pratique éducative et une construction sociale, où se croisent perceptions individuelles, normes sociales et disponibilité d'outils adéquats de repérage.

**Graphique 22. Pourcentage des unités préscolaires accueillant des enfants en situation de handicap**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Les différences entre milieux rural et urbain demeurent globalement faibles : les unités urbaines déclarent légèrement plus souvent accueillir des enfants en situation de handicap (45% contre 39% en rural). Cette variation limitée

s'inscrit dans un contexte où, dans les deux milieux, les équipes éducatives font face à des contraintes similaires en matière de repérage, d'accès aux avis spécialisés et de mobilisation des ressources d'accompagnement<sup>(29)</sup>.

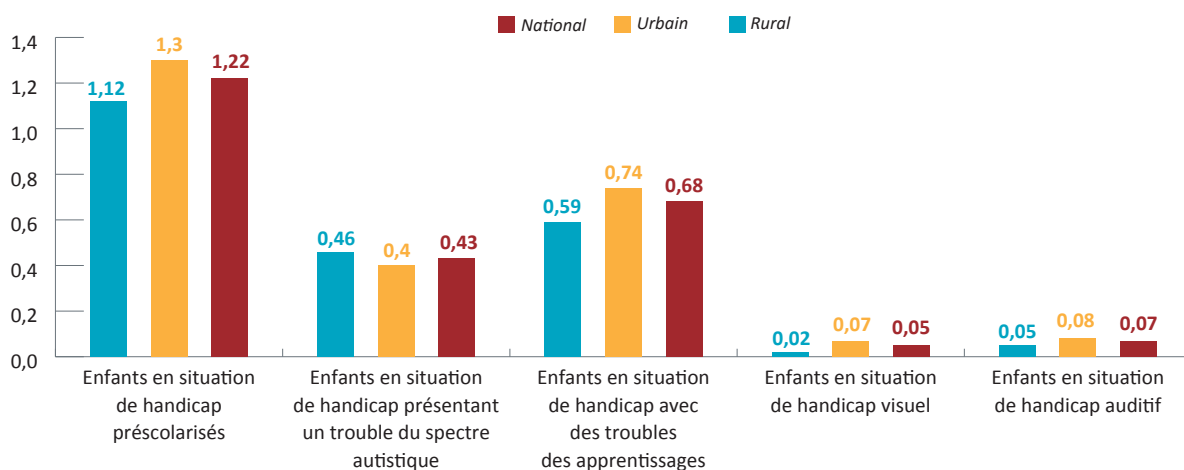
29. Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Sous la direction de Rahma Bourqia, Évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc : vers une éducation inclusive, Rkia Chafaqi. Rabat 2019.

S'agissant des enfants en situation de handicap sensoriel, dont la présence reste peu fréquente dans l'ensemble du préscolaire, les écarts observés restent également modestes : 5% des unités urbaines déclarent accueillir des enfants en situation de handicap visuel (contre 3% en rural) et 7% pour les enfants en situation de handicap auditif (contre 5% en rural). À l'inverse, la prévalence déclarée pour les enfants en situation de handicap présentant un trouble du spectre autistique est légèrement plus élevée en milieu rural (0,46 % contre 0,40 % en urbain), alors que les unités rurales déclarent un peu moins souvent accueillir ces enfants (20 % contre 23 % en urbain).

Au niveau national la proportion des enfants en situation de handicap préscolarisés déclarés est estimée à 1,2% pour la tranche d'âge de 4 à 6 ans, selon les inscriptions enregistrées dans les unités préscolaires enquêtées.

L'ensemble de ces éléments — faibles écarts entre milieux et divergences limitées entre prévalence déclarée et accueil effectif — n'indique pas forcément une différence structurelle entre milieux. Elle peut plutôt traduire une variabilité des pratiques de repérage et de déclaration, où la présence d'enfants concernés ne se traduit pas toujours de manière uniforme dans les registres institutionnels ou dans les dispositifs d'inclusion formalisés.

**Graphique 23. Pourcentage des enfants en situation de handicap préscolarisés, par milieu**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Au vu de ces éléments, l'inclusion au préscolaire apparaît comme un processus en construction, aux contours fluctuant selon les contextes, les acteurs et les représentations. Les données collectées dévoilent non seulement la situation actuelle, mais aussi la manière dont l'inclusion

est perçue, comprise et prise en charge dans les pratiques déclaratives. Elles révèlent un champ en pleine structuration, marqué à la fois par des avancées importantes, des zones d'ombre et des écarts entre ambitions stratégiques et réalités sur le terrain.

# CHAPITRE V.

## PROFILS ET CONDITIONS PROFESSIONNELLES DES ÉDUCATRICES ET ÉDUCATEURS

Au préscolaire, les éducatrices et éducateurs jouent un rôle central dans la qualité des apprentissages et du climat éducatif. À travers leurs interactions quotidiennes, ils influencent le développement cognitif, social, affectif et langagier des enfants, tout en assurant leur bien-être et en facilitant la transition vers le primaire.

Dans un contexte où la généralisation d'un préscolaire de qualité constitue une priorité stratégique pour le Maroc, il est important de mieux connaître ces professionnels et les conditions dans lesquelles ils exercent, afin de mieux comprendre leur rôle dans le développement des premières compétences et de l'identité des enfants.

Ce chapitre, fondé sur les données de l'enquête MELQO, s'articule autour de quatre axes : le profil sociodémographique, la formation initiale et continue, l'environnement et conditions de travail, ainsi que la motivation et l'engagement professionnel.

### Encadré 8. Métier d'éducatrice et d'éducateur du préscolaire au Maroc

#### • Référentiel des emplois et des compétences (REC) :

- Initiative développée par le ministère de l'Éducation nationale en 2020, non approuvée officiellement à ce jour.
- Document structurant le métier d'éducatrice et d'éducateur du préscolaire : prérequis professionnels, présentation détaillée de l'emploi et des compétences, rôles à assumer et conditions nécessaires à l'exercice du métier.

#### • Cadre curriculaire national du préscolaire (2018) :

- Document officiel définissant les orientations pédagogiques et le cadre général de l'enseignement préscolaire.
- Organise les apprentissages en domaines, projets thématiques et matrices d'activités, avec des indications sur l'espace, le temps et la gestion des activités.
- Inclut des repères pour le suivi du développement et l'évaluation des apprentissages.
- Constitue la référence pédagogique principale, actuellement en révision par le MENPS dans une logique d'actualisation.
- **Statut des éducatrices et éducateurs du préscolaire public :**
  - Absence d'un corps statutaire national unifié.
  - Recrutement et engagement effectués principalement par des associations partenaires, via des conventions avec le MENPS.
  - Les conditions d'emploi, l'accompagnement pédagogique et l'accès à la formation variables selon les opérateurs et les territoires.

### 1. Caractéristiques sociodémographiques et parcours professionnel du personnel éducateur

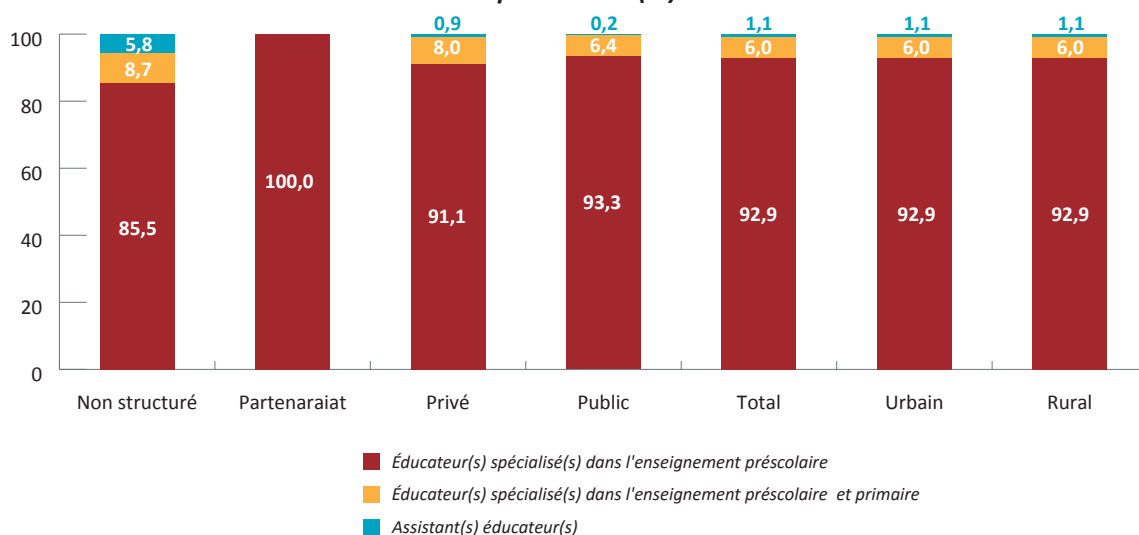
Cette section décrit le profil démographique des éducatrices et éducateurs du préscolaire, en mettant l'accent sur l'âge, la profession et l'expérience. Ces dimensions sont essentielles pour anticiper les départs à la retraite, évaluer l'attractivité du métier et adapter les politiques de formation, d'accompagnement et de valorisation.

## 1.1. Profession du personnel éducateur

Bien que la littérature se concentre principalement sur le rôle des éducatrices et éducateurs, certaines recherches soulignent également que ces derniers reconnaissent la valeur ajoutée des assistants, perçus comme un soutien dans la gestion des tâches quotidiennes et dans les relations de qualité avec les enfants<sup>(1)</sup>. Cependant, ce profil reste très marginal dans le préscolaire marocain : seuls 1% des enfants sont inscrits dans des unités où des assistants sont présents, principalement dans le non structuré (6%), tandis qu'ils sont quasiment absents dans le public et les unités en partenariat. La grande majorité des enfants (93%) sont encadrés par

des éducatrices et éducateurs spécialisés en préscolaire, avec des taux maximaux dans les unités en partenariat (100%) et le public (93%), et légèrement moindres dans le privé (91%) et le non structuré (85%). Par ailleurs, 6% des enfants fréquentent des unités où le personnel possède à la fois une spécialisation préscolaire et primaire, une configuration plus marquée dans le non structuré (9%), le privé (8%) et le public (6%), traduisant une certaine polyvalence dans ces contextes. La répartition selon le milieu géographique est globalement homogène, avec une légère prédominance d'éducatrices et éducateurs spécialisés en préscolaire, ce qui reflète une uniformité relative des profils indépendamment du contexte territorial.

**Graphique 24. Répartition des enfants selon la profession de leur personnel éducateur, par milieu et type de préscolaire (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

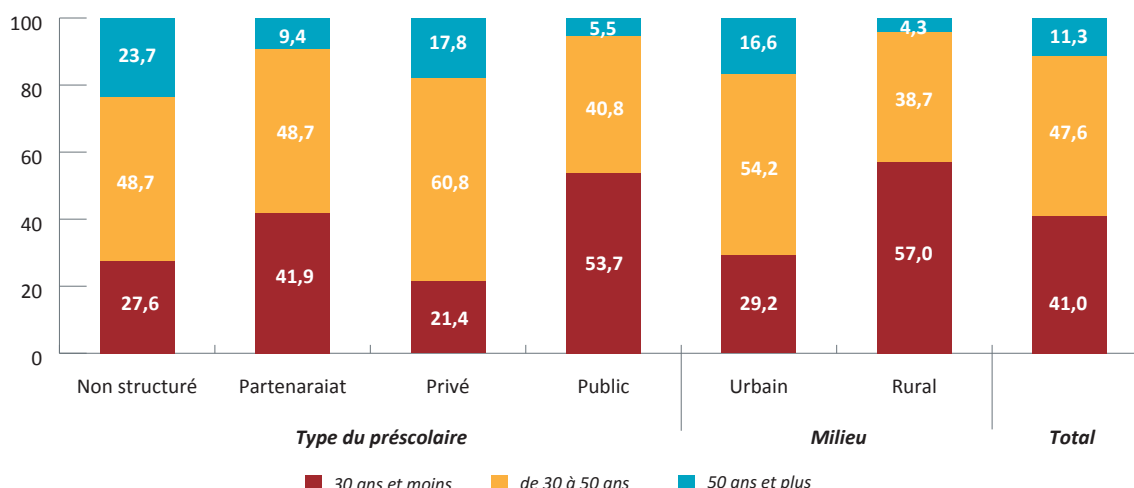
## 1.2. Âge du personnel éducateur

L'évaluation du préscolaire révèle une jeunesse marquée du corps éducatif : 41% des enfants sont encadrés par des éducatrices et éducateurs âgés de 30 ans ou moins. Cette tendance est particulièrement marquée dans le public (54%) et dans le partenariat (42%), traduisant les effets de la généralisation et des critères d'âge dans le recrutement. À l'inverse, le privé et le non structuré s'appuient davantage sur un personnel plus âgé : 61% des enfants dans le privé et 49% dans le non structuré sont encadrés par des éducatrices et éducateurs de 30 à 50 ans, tandis

que la présence de professionnels de 50 ans et plus, globalement limitée (11%), reste bien plus fréquente dans ces deux secteurs (18% et 24%) que dans le public (5%) ou le partenariat (9%). L'analyse territoriale confirme cette dynamique : en milieu rural, 57% des enfants sont suivis par des éducatrices et éducateurs de 30 ans ou moins, contre seulement 29% en urbain, où prédominent des profils plus expérimentés (54% entre 30 et 50 ans et 17% de 50 ans ou plus).

1. OCDE (2019). TALIS Starting Strong 2018 : Les enseignants et chefs d'établissement du préscolaire – Premiers résultats. Éditions OCDE, Paris.

**Graphique 25. Répartition des enfants selon l'âge de leur personnel éducateur, par milieu et type de préscolaire (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

### 1.3. Expérience professionnelle en enseignement préscolaire

L'expérience dans l'enseignement préscolaire constitue une dimension déterminante de la qualité éducative<sup>(2)</sup>. La littérature internationale souligne l'importance de l'apprentissage pratique et de l'ancrage dans le terrain pour renforcer les compétences des éducatrices et éducateurs<sup>(3)</sup>. L'enquête nationale montre que 49% des enfants sont encadrés par un personnel ayant moins de cinq années d'expérience en préscolaire et que 63% le sont par des éducatrices et éducateurs ayant moins de cinq ans d'ancienneté dans leur classe actuelle, tandis que seuls 14% bénéficient d'un encadrement assuré par des éducatrices et éducateurs disposant de plus de dix ans d'expérience. Ces résultats traduisent une relative jeunesse du corps éducatif, encore en phase de professionnalisation.

Les écarts selon le type de structure sont marqués : le public (59%) et le partenariat (57%) regroupent une majorité d'enfants encadrés par des éducatrices et éducateurs ayant moins de cinq ans d'expérience en préscolaire, contre 34% dans le privé et 31% dans le non structuré. À l'inverse, le personnel le plus expérimenté se trouve davantage dans le privé (22%) et le non structuré

(26%), où environ un quart des enfants sont pris en charge par des éducatrices et éducateurs ayant plus de dix ans d'expérience dans la même classe.

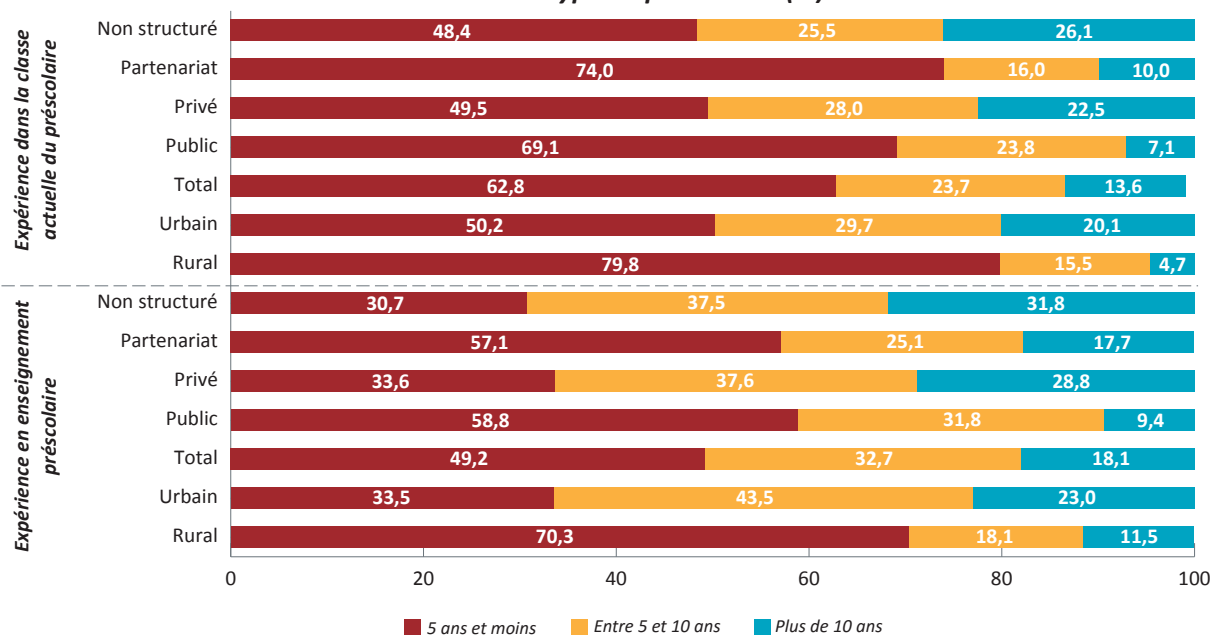
La comparaison territoriale met en évidence ces écarts : en zone rurale, 70% des enfants sont encadrés par un personnel ayant moins de cinq ans d'expérience en préscolaire, contre 34% en urbain, soit un différentiel de 36 points. Cette répartition traduit le recours massif à un personnel débutant dans le milieu rural, alors que les zones urbaines bénéficient plus souvent d'un encadrement expérimenté.

2. Årlemalm-Hagsér, E. (2017), « Student teachers' workplace-based learning in Sweden on early childhood education for sustainability: Experiences in practice settings », *International Journal of Early Childhood*, pp. 411-427.

3. Flämig, K., A. König et N. Spiekermann (2015), « Potentials, dissonances and reform initiatives in field-based learning and mentoring practices in the early childhood sector in Germany », *Early Years*, pp. 211-226.



**Graphique 26. Pourcentage des enfants préscolarisés selon l'expérience du personnel éducatif, par milieu et type de préscolaire (%)**

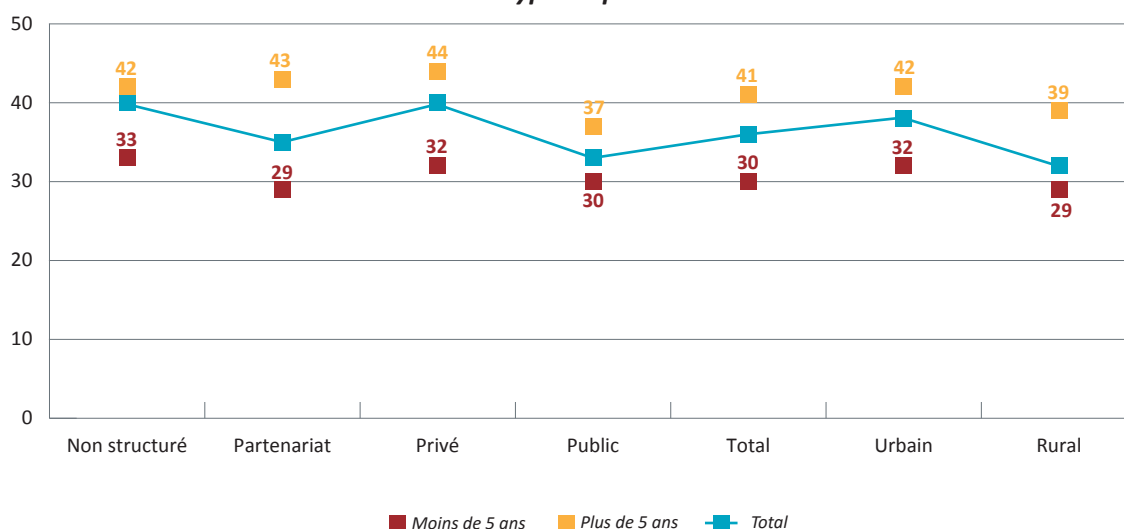


Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Par ailleurs, les données soulignent également la forte présence d'un personnel à la fois jeune et peu expérimenté dans le préscolaire. L'âge moyen des éducatrices et éducateurs ayant moins de cinq ans d'expérience étant de 30 ans, contre 41 ans pour ceux qui dépassent ce seuil. Cette tendance traduit un recrutement récent et

massif de jeunes professionnels, particulièrement marqué dans les unités en partenariat, où l'âge moyen atteint 29 ans, ainsi que dans le public, où il se situe à 30 ans. Le préscolaire marocain repose donc largement sur un personnel novice, posant le défi de la consolidation progressive de leur savoir-faire professionnel.

**Graphique 27. Âge moyen du personnel éducatif selon son expérience en enseignement préscolaire, par milieu et type de préscolaire**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

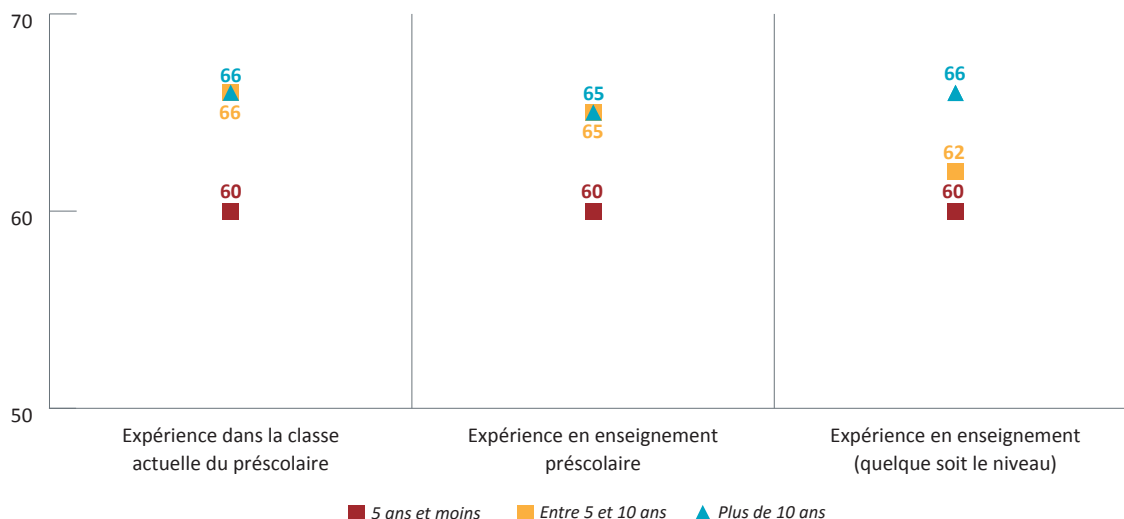
Quant à la relation entre l'expérience et les résultats d'apprentissage, les travaux internationaux soulignent qu'elle constitue une ressource importante bien que son effet sur la

qualité des apprentissages reste difficile à isoler. Les données de l'enquête indiquent toutefois une tendance nette : les scores moyens des enfants encadrés par des éducatrices et éducateurs

disposant de plus de cinq années d'expérience en préscolaire passent de 60 à 66 points, soit un gain de six points sur cent. Cette association positive se stabilise au-delà de dix ans, suggérant que l'impact est surtout marqué entre cinq et dix années de pratique. En revanche, l'expérience générale dans l'enseignement s'accompagne

d'une amélioration progressive : de 60 à 62 points entre cinq et dix ans, puis 66 au-delà de dix ans. Ces résultats montrent que l'expérience spécifique en préscolaire exerce un effet plus direct et plus rapide sur les acquis des enfants que l'expérience générale dans l'enseignement.

**Graphique 28. Scores moyens des enfants selon le nombre d'années d'expérience du personnel éducateur**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

L'examen du profil des éducatrices et éducateurs du préscolaire au Maroc montre un rajeunissement marqué, surtout dans le public et en milieu rural, principalement associé à une expérience limitée. La présence d'assistants éducatrices et éducateurs demeure marginale, tandis que le personnel le plus expérimenté se concentre davantage dans le privé et le non structuré, ce qui accentue les différences entre types de structures. Enfin, l'expérience spécifique en préscolaire est associée à de meilleurs résultats des enfants, en particulier chez les professionnels comptant entre cinq et dix ans d'ancienneté.

## 2. Formation du personnel éducateur de l'enseignement préscolaire

La formation constitue un levier central pour la qualité du préscolaire, articulée entre formation initiale, garantissant l'acquisition des compétences propres à la petite enfance, et formation continue, qui favorise le développement professionnel.

Cette section analyse les parcours de formation, les contenus proposés et leur adéquation aux

l'exigences du métier d'éducateur et d'éducatrice du préscolaire.

### 2.1. Offre de formation initiale et continue

L'accès à la profession d'éducateur ou d'éducatrice du préscolaire au Maroc repose sur un niveau d'instruction, une formation initiale et une expérience pratique. L'offre de formation spécialisée est diversifiée. Les universités publiques, comme la Faculté des sciences de l'éducation (Université Mohammed V) ou l'ENS de Meknès, proposent des licences professionnelles d'un an, davantage axées sur la théorie et la préparation à l'encadrement. L'OFPPPT développe, pour sa part, des parcours professionnalisants : éducateur spécialisé (2 ans, 1 900 heures dont 400 de stage), assistant éducateur (2 ans, 1 815 heures dont 450 de stage) ou formations qualifiantes de neuf mois (910 heures dont 300 de stage). Des associations telles que la Fondation Zakoura ou la FMPS proposent également leurs propres programmes, souvent en partenariat avec l'OFPPPT ou l'ANAPEC.

En 2022, une convention<sup>(4)</sup> a mis en place un dispositif commun de 950 heures pour le nouveau personnel : 400 heures avant la prise de fonction, 550 heures complémentaires et six jours de formation continue. Parallèlement, le MEN a élaboré un guide de formation initiale destiné aux CRMEF, fondé sur l'approche par compétence.

Une évolution marquante concerne la prise en charge de la formation publique par la FMPS et l'annonce d'une certification nationale des compétences, qui combine attestations, épreuves pratiques et validation des acquis de l'expérience, afin d'intégrer la diversité des parcours et d'établir un socle commun de compétences.

## 2.2. Caractéristique de la formation initiale du personnel éducateur

La formation initiale du personnel éducateur dans le préscolaire est définie comme l'ensemble des connaissances et compétences requises pour exercer dans le domaine, incluant à la fois un niveau d'instruction et des dispositifs pratiques. Elle constitue un domaine largement étudié dans la littérature, qui révèle une corrélation entre le niveau de qualification des éducatrices et éducateurs et plusieurs dimensions de la qualité des processus éducatifs ainsi que des acquis des enfants<sup>(5)</sup>. La participation à des actions de formation continue apparaît également comme un facteur fréquemment associé à la qualité de l'enseignement préscolaire<sup>(6)</sup>.

Le contenu des formations initiales, lorsqu'il porte spécifiquement sur l'éducation préscolaire, est associé à des pratiques davantage alignées sur les besoins développementaux et socio-émotionnels des enfants<sup>(7)</sup>. Ces sessions de formation permettent notamment d'acquérir des compétences liées à l'observation et à l'interprétation des signaux des enfants, tels que les gestes, les comportements ou les expressions corporelles, en vue d'adapter les pratiques pédagogiques<sup>(8)</sup>.

### 2.2.1. Niveau de formation du personnel éducateur

L'examen du niveau de formation du personnel éducateur au préscolaire montre une prédominance des profils post-secondaires, mais avec des écarts importants selon les structures et les milieux. Plus de la moitié des enfants sont encadrés par un personnel disposant d'une formation supérieure : 34 % par des titulaires de licence ou équivalent, 22 % par des diplômés universitaires généraux et 2 % par des titulaires de master. À l'opposé, 17 % des enfants sont encadrés par des éducatrices et éducateurs ayant un niveau de scolarisation limité (près de 8 % avec un niveau primaire et près de 9 % un niveau collégial). Par ailleurs, 21 % sont encadrés par un personnel de niveau secondaire qualifiant ou baccalauréat, et 4 % par des éducatrices et éducateurs présentant un autre niveau de formation. Plus de la moitié des enfants sont encadrés par un personnel disposant d'une formation supérieure : 34% par des titulaires

4. Au titre de la convention signée le 07 avril 2022, la FMPS s'engage à accompagner le Ministère de l'Éducation Nationale du Préscolaire et des Sports dans la mise en œuvre d'une prestation préscolaire de qualité en se capitalisant sur son expérience et son expertise spécifique dans ce domaine. Le rôle de la FMPS dans ce chantier s'articule autour de 4 axes :

1. La gestion des classes préscolaires publiques
2. Le renforcement du dispositif de formation initiale et continue des éducatrices et éducateurs
3. La mise en œuvre d'un système de labellisation visant les associations gestionnaires de classes préscolaires qui permettra de garantir une qualité préscolaire uniforme à tout préscolaire au Maroc
4. La mise en place d'un système d'évaluation des acquisitions des enfants.

5. Nutbrown, C. (2021). Early childhood educators' qualifications: a framework for change. *International Journal of Early Years Education*, 29(3), 236–249.  
Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between childcare quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176.

Mitter, R. & Putcha, V. (2018). *Strengthening and Supporting the Early Childhood Workforce: Training and Professional Development*. Washington, D.C.: Results for Development.

6. OCDE (2020), *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, Éditions OCDE, Paris.

7. Manning, M., Wong, G. T. W., Fleming, C. M., & Garvis, S. (2019). Is Teacher Qualification Associated With the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370-415.

OCDE (2021), *Petite enfance, grands défis VI : Soutenir des interactions constructives dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/71b52184-fr>.

8. Romo-Escudero, R., LoCasale-Crouch, J., & Turnbull, K. (2021). Early childhood educators' professional learning and teaching practices: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 45–59

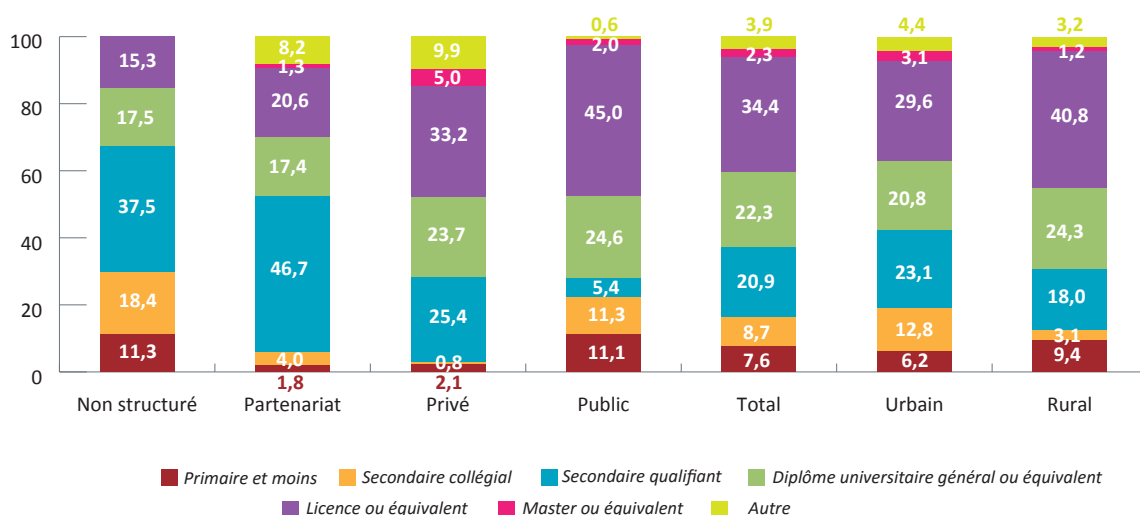
de licence ou équivalent, 22% par des diplômés universitaires généraux et 2% par des titulaires de master. À l’opposé, 17% des enfants sont encadrés par des éducatrices et éducateurs faiblement qualifiés (près de 8% avec un niveau primaire, près de 9% avec un niveau collégial), tandis que 21% le sont par des éducatrices et éducateurs de niveau secondaire qualifiant ou baccalauréat et 4% ont un autre niveau de formation.

L’analyse par type de structure révèle que les enfants encadrés par les profils les plus qualifiés, ayant suivi des études post-secondaires, se concentrent dans le public (72%) et le privé (62%), alors que les proportions sont nettement plus faibles dans le partenariat (39%) et le non structuré (33%), où prédomine le recours à des éducatrices et éducateurs de niveau secondaire qualifiant (47% en partenariat, 38% en non

structuré). Les enfants pris en charge par les titulaires de licence représentent 45% dans le public et 33% dans le privé, mais seulement 21% dans le partenariat et 15% dans le non structuré. La part des enfants dont les éducatrices et éducateurs détiennent un master reste, quant à elle, marginale partout (5% au maximum dans le privé).

La comparaison entre milieu urbain et rural révèle un contraste : les enfants encadrés par des éducatrices et éducateurs titulaires d’un diplôme de l’enseignement supérieur sont plus nombreux en rural (66%) qu’en urbain (54%), mais cette sur-représentation coexiste avec une proportion plus forte d’enfants avec des éducatrices et éducateurs faiblement qualifiés en milieu rural (9% contre 6% en urbain).

**Graphique 29. Répartition des enfants selon le niveau de formation de leur personnel éducateur, par milieu et type de préscolaire (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

### • Niveau de formation requis

L’examen des niveaux de formation requis pour exercer dans l’enseignement préscolaire montre une forte hétérogénéité internationale. Dans plusieurs pays comme la Suisse, la Slovénie, la Nouvelle-Zélande, le Mexique, le Danemark, la Belgique, l’Allemagne ou le Chili, le diplôme exigé

correspond à une licence (niveau 6 de la CITE<sup>(9)</sup>). En France et au Portugal, un master (niveau 7) est requis, tandis qu’en Pologne ce diplôme n’est pas officiellement obligatoire mais constitue en pratique le niveau dominant. À l’inverse, en République slovaque et en République tchèque, le seuil reste fixé au secondaire supérieur (niveau 3)<sup>(10)</sup>. Certains pays ont adopté des stratégies

9. Conçue par l’Institut de statistique de l’UNESCO (ISU), la Classification internationale type de l’éducation (CITE) est un système de classement des niveaux et des domaines d’études permettant de produire des statistiques de l’éducation comparables à l’échelle internationale. La CITE 2011 classe l’éducation en plusieurs niveaux, allant de l’enseignement pré-primaire au doctorat. Depuis 2021, un outil de suivi statistique plus élaboré, la CITE-T (Classification Internationale Type des Programmes de Formation des Enseignants) permet de collecter des données comparables au niveau international sur la formation des enseignants afin de soutenir les efforts visant à améliorer la qualité de l’enseignement. Son déploiement a débuté en 2022.

10. OCDE (2021), Petite enfance, grands défis VI : Soutenir des interactions constructives dans l’éducation et l’accueil des jeunes enfants, Petite enfance,

graduelles : l'Australie impose depuis 2012 que chaque établissement emploie deux éducatrices et éducateurs diplômés, la moitié du personnel au niveau 5 (BAC+2) et l'autre au niveau 4. En Irlande, le diplôme minimum exigé est de niveau 5, mais des incitations financières favorisent les structures employant des diplômés universitaires (niveau 6), et tout professionnel en contact avec les enfants doit disposer d'au moins un niveau 4.

### Encadré 9. Repères internationaux sur le personnel du préscolaire

#### Qualifications minimales (exemples)

- Licence – CITE 6 : Suisse, Slovénie, Nouvelle-Zélande, Mexique, Danemark, Belgique, Chili.
- Master – CITE 7 : France, Portugal.
- Secondaire supérieur – CITE 3 : République slovaque.
- Allemagne : en général CITE 6 (voie pro petite enfance) ; exceptions possibles (CITE 4 + expérience/formation continue).
- Stratégies d'élévation :
  - Australie : exigences progressives depuis 2012 (mix de niveaux CITE 4/5 dans chaque équipe).
  - Irlande : minimum CITE 5, incitations pour CITE 6.
  - Canada (Nouvelle-Écosse) : reconnaissance des acquis de l'expérience.

#### Équipes élargies

- Auxiliaires d'éducation en contact direct avec les enfants (p. ex. Norvège, Japon).
- Spécialistes intégrés selon besoins (orthophonistes, psychologues, éducateurs artistiques, etc.) : p. ex. Lituanie, Corée.

#### Emploi et parcours

- Contrats permanents fréquents dans certains contextes (p. ex. Chili, Norvège).
- Progressions et revalorisations signalées (Australie, Chili, France, Suisse, Japon,

Nouvelle-Zélande).

#### Accès aux fonctions de direction

- Australie : responsables choisis parmi des profils qualifiés approuvés.
- Canada : diplôme + expérience exigés (selon les provinces).
- Japon : qualifications et expérience requises.
- Luxembourg : licence pour diriger les structures < 3 ans ; pour les plus grands, direction régionale niveau CITE 7.

#### Ratios d'encadrement (préscolaire)

- Moyenne OCDE :  $\approx$  13 enfants / éducateur.
- Fourchette observée : < 5 (p. ex. Nouvelle-Zélande) à  $\approx$  40 (p. ex. Colombie).
- Bien distinguer :
  - Enfants/éducateur (éducateurs qualifiés)
  - Enfants/personnel (inclut les auxiliaires).
- Évolutions 2013–2023 : ratio en baisse dans plusieurs pays (ex. Chili, Chine, Inde, Mexique) ; en hausse ailleurs (p. ex. Arabie saoudite, Colombie).

Au Maroc, l'éducateur au préscolaire est le plus souvent une femme qui assure un rôle central d'éducation, de socialisation et de protection. Ce constat, qui n'est pas spécifique au Maroc, interroge sur la profession et sa perception. En effet, l'idée largement répandue selon laquelle les qualités associées au féminin et au masculin seraient naturelles, plutôt que socialement construites, est centrale pour comprendre l'état du métier. En effet, dans une vision stéréotypée des rôles sociaux, les femmes seraient supposées savoir, par instinct, s'occuper des enfants car elles comprennent leurs besoins et savent leur prodiguer les soins nécessaires à leur bien-être que ce soit au sein de la famille ou dans une structure préscolaire. Cette perception tend à présenter l'activité professionnelle de la femme comme une extension du rôle maternel. Un tel positionnement entrave l'évolution de la profession que ce soit en termes de visibilité

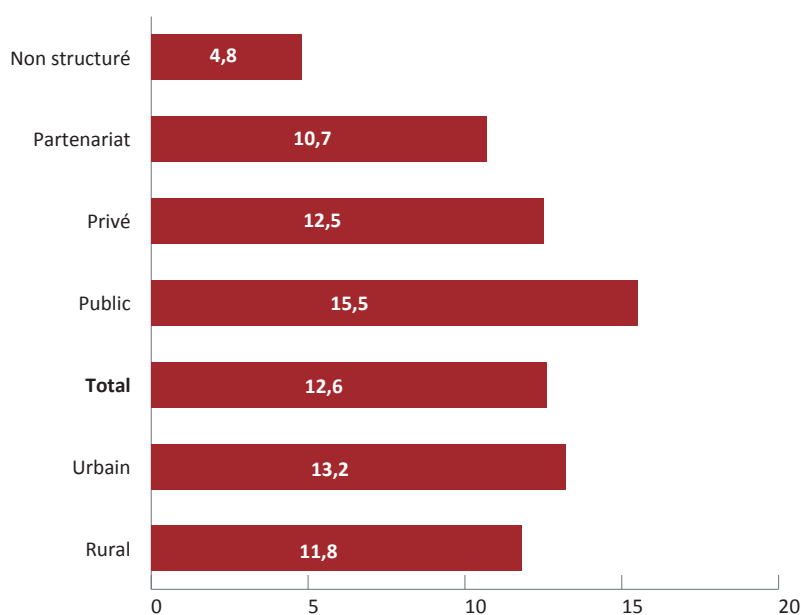
du travail accompli pour pouvoir l'évaluer et le valoriser, ou de développement de contenu permettant de dépasser ces qualités féminines « naturelles » pour aller vers sa véritable professionnalisation. La déconstruction de l'imaginaire lié aux métiers de la petite enfance est essentielle.

L'accès à la profession repose actuellement sur des critères minimaux : baccalauréat, maîtrise linguistique, aptitudes pratiques et capacité de prise en charge globale. Le Conseil Supérieur de l'Éducation de Formation et de la Recherche Scientifique recommande toutefois d'élever ce standard à une licence spécialisée ou, à titre transitoire, une licence en sciences de l'éducation, humaines, sociales ou exactes, complétée par une année de formation, intégrant savoirs pédagogiques et soutien au développement global de l'enfant<sup>(11)</sup>.

## 2.2.2. Formation initiale en préscolaire

L'analyse de la formation initiale des éducatrices et éducateurs du préscolaire révèle un décalage entre le niveau de formation générale et les compétences spécifiques attendues pour l'accompagnement des jeunes enfants. Les données indiquent que le personnel encadrant de seulement 13% des enfants préscolarisés possède une formation académique liée au domaine du développement de la petite enfance. Cette proportion est particulièrement faible dans les unités non structurées (5%) et demeure limitée dans le secteur public (15,5%), ce qui reflète une faible spécialisation académique dans ce champ.

**Graphique 30. Part des enfants dont le personnel éducateur a une formation académique liée au domaine de développement de la petite enfance, par milieu et type de préscolaire (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

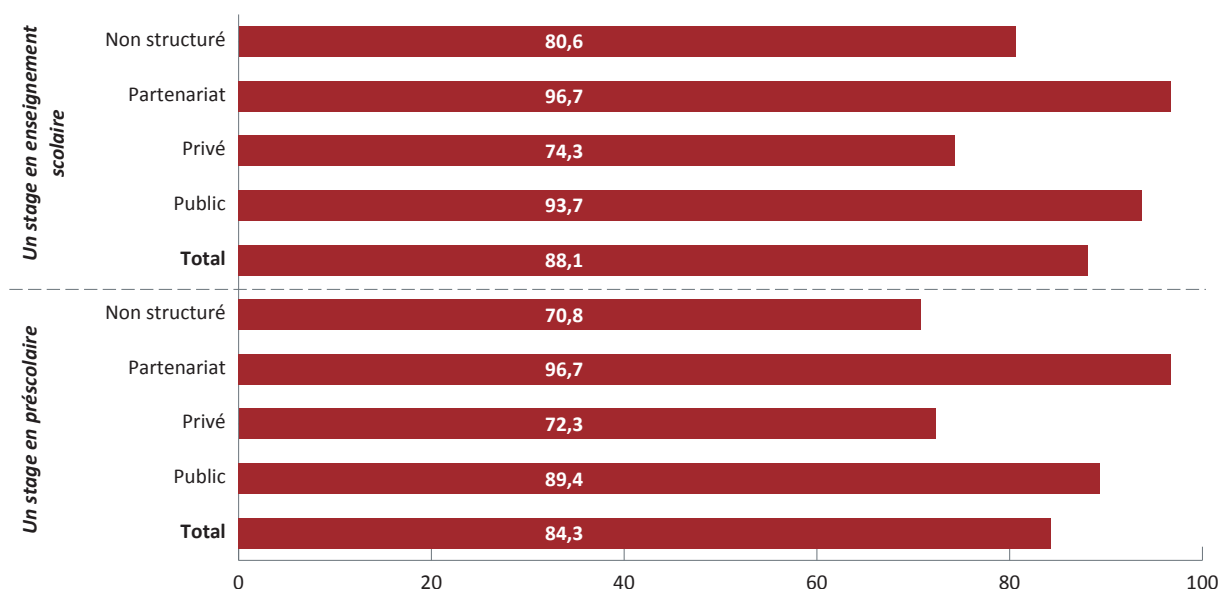
En parallèle, la majorité des enfants (88%) sont encadrés par un personnel ayant complété leur formation initiale par un stage en enseignement scolaire. Cette proportion varie selon les types de préscolaire, avec des niveaux élevés dans le public (94%) et le partenariat (97%), contre 81% dans le non structuré et 74% dans le privé. Par ailleurs, 84% des enfants sont encadrés par

des éducatrices et éducateurs ayant effectué un stage spécifique en préscolaire. Les écarts entre types d'unités demeurent marqués : si les établissements en partenariat (97%) et publics (89%) affichent des taux élevés, environ 29% des enfants des unités non structurées et 28% de ceux du privé sont encadrés par un personnel n'ayant pas bénéficié de ce type de stage.

11. Conseil Supérieur de l'Enseignement (2017), L'enseignement préscolaire Pilier de la nouvelle école marocaine. Avis du Conseil N°3/17.



**Graphique 31. Proportion des enfants dont le personnel éducateur a bénéficié d'un stage selon le type du préscolaire (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Ces éléments soulignent l'importance des stages dans les parcours de formation et illustrent la diversité des profils selon les types d'unités préscolaires, révélant une structuration différenciée du corps éducatif.

### 2.3. Caractéristiques du développement professionnel du personnel éducateur

La littérature montre que la formation continue du personnel éducateur améliore la qualité des interactions éducatives en favorisant des relations positives avec les enfants, l'adoption de stratégies de gestion adaptées et la stimulation des apprentissages cognitifs et langagiers<sup>(12)</sup>. Elle établit aussi des liens avec des dimensions du bien-être au travail, notamment le sentiment d'efficacité personnelle<sup>(13)</sup>.

Dans le cadre du Programme National de Généralisation du Préscolaire, la FMPS met en place une formation continue annuelle de six jours, répartis entre trois jours en présentiel et trois à distance. Elle combine apports théoriques et mises en pratique afin d'harmoniser les

pratiques pédagogiques et de mettre à niveau les éducatrices et éducateurs recrutés avant l'adoption des référentiels actuels. Ces dispositifs visent à réduire l'hétérogénéité des parcours de formation initiale et à soutenir progressivement l'entrée dans le métier.

Les données de l'enquête révèlent que 72% des enfants préscolarisés sont encadrés par un personnel ayant bénéficié d'une formation continue au cours des 12 derniers mois. Parmi eux, 27,1% le sont par des éducatrices et éducateurs ayant suivi une seule formation, et 44,9% par un personnel ayant participé à plusieurs ateliers ou sessions.

Des écarts apparaissent selon le type de structure : 63,6% des enfants du public sont encadrés par un personnel ayant bénéficié de plusieurs formations, contre 28,7% dans le privé et 17,7% dans le non structuré. Le milieu rural enregistre une couverture plus importante (56,8% contre 36% en urbain), traduisant des efforts de mise à niveau ciblés dans ces zones. Enfin, près de 12% des enfants sont encadrés par un personnel ayant suivi au moins un cours en ligne, proportion

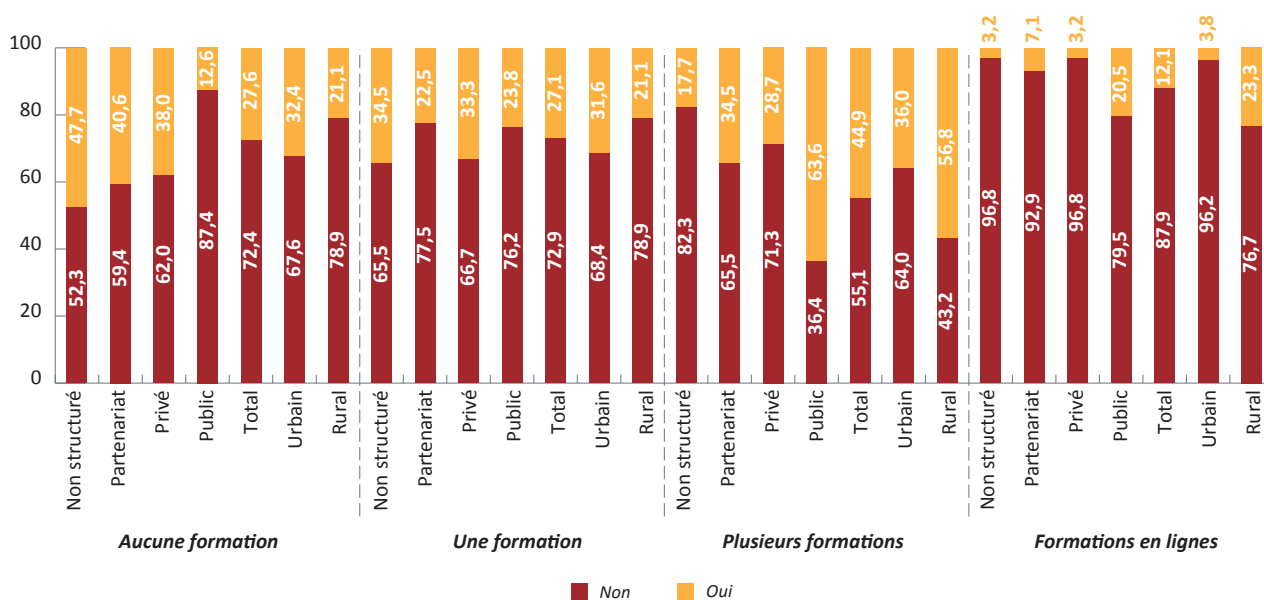
12. Hamre, B., A. Partee et C. Mulcahy (2017), « Enhancing the impact of professional development in the context of preschool expansion », AERA Open. Eckhardt, A. et F. Egert (2020), « Predictors for the quality of family child care: A metaanalysis », Children and Youth Services Review. Markussen-Brown, J. et al. (2017), « The effects of language-and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis », Early Childhood Research Quarterly, pp. 97-115.

13. Davis, A., S. Barrueco et D. Perry (2020), « The role of consultative alliance in infant and early childhood mental health consultation: Child, teacher, and classroom outcomes », Infant Mental Health Journal.

qui atteint 20,5% dans le public, ce qui révèle le rôle croissant du numérique dans la formation continue, tout en soulignant la dépendance de

son efficacité à l'existence d'un encadrement institutionnel.

**Graphique 32. Répartition des enfants selon le type de formation continue de leur personnel éducateur dans les 12 derniers mois, par milieu et type de préscolaire (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

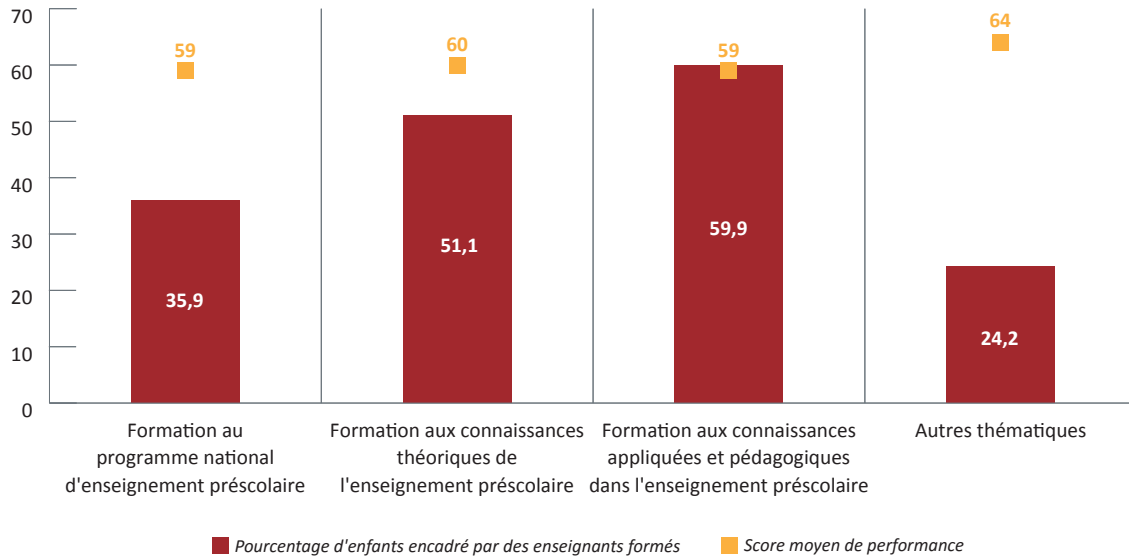
Toutefois, le simple nombre de formations ne constitue pas un indicateur suffisant de la qualité des acquis, laquelle dépend de la durée, du contenu et de l'alignement avec les référentiels nationaux.

## 2.4. Contenus de la formation continue du personnel éducateur

L'examen des contenus de la formation continue du personnel éducateur montre que la diversité des thèmes abordés est liée à une grande variété de pratiques pédagogiques et à une confiance dans l'accompagnement du développement des enfants. Selon les données de l'enquête, près de 60% des enfants sont encadrés par des éducatrices et éducateurs ayant suivi des formations pratiques (méthodes d'animation, gestion de classe, activités adaptées à la petite enfance), tandis que 51% le sont par des éducatrices et éducateurs formés à des contenus plus théoriques centrés sur le développement de l'enfant et les notions générales en éducation. Plus du tiers des enfants (36%) sont encadrés

par un personnel ayant reçu une formation spécifique au programme national du préscolaire, et 24% bénéficient d'un encadrement assuré par des éducatrices et éducateurs ayant suivi des formations spécialisées dans des domaines transversaux (éducation inclusive, communication avec les familles, développement langagier). L'analyse des performances moyennes des enfants selon la formation de leur éducateur révèle peu d'écarts entre les approches pratiques (59/100) et théoriques (60/100), mais des scores relativement plus élevés pour ceux dont les éducatrices et éducateurs ont bénéficié de formations spécialisées (64/100), ce qui en fait le niveau observé le plus élevé.

**Graphique 33. Pourcentage des enfants et leurs scores moyens, selon le type de formation continue du personnel éducateur (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

L'analyse des thématiques de formation révèle une grande diversité, dominée par l'éducation inclusive, la gestion du temps et les activités parallèles. La communication, à travers les relations avec les familles et l'éveil linguistique, occupe une place centrale. D'autres thèmes

concernent l'animation, la gestion du stress, l'usage du numérique et des dimensions transversales comme la sécurité routière, la prévention de la violence et la sensibilisation à l'environnement.

**Graphique 34. Nuage de mots reflétant les domaines de formation continue les plus cités par le personnel éducateur**

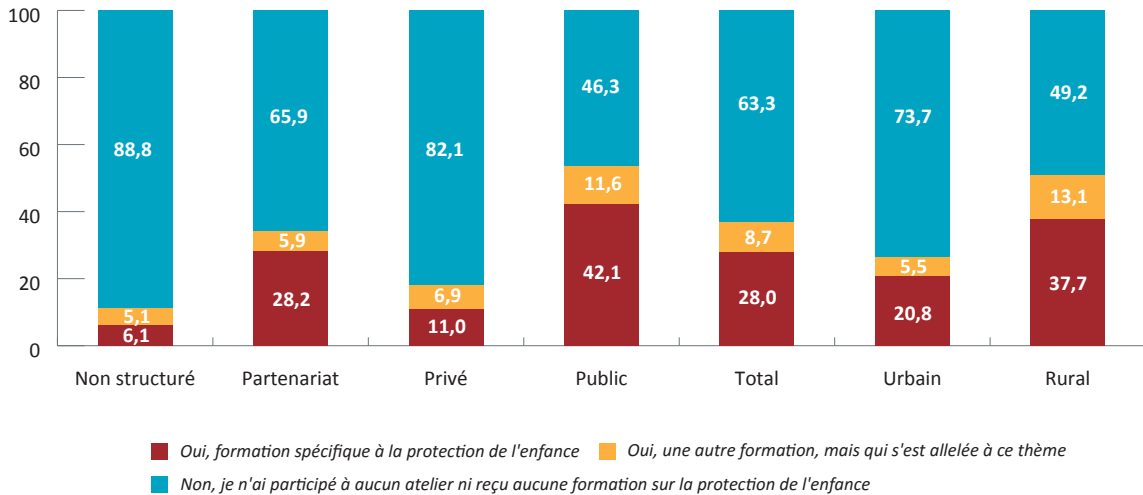


Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Les résultats relatifs à la formation en protection de l'enfance révèlent que seuls 28% des enfants sont encadrés par un personnel formé à cette thématique, tandis que 63% le sont par des éducatrices et éducateurs n'ayant suivi aucune formation spécifique. La couverture est inégale: 42% des enfants dans le public en bénéficient,

contre 28% dans le partenariat, 11% dans le privé et 6% dans le non structuré, où 89% des enfants sont suivis par un personnel non formé. Les écarts apparaissent aussi selon le milieu : près de 38% des enfants en rural sont encadrés par du personnel formé, contre 21% en urbain.

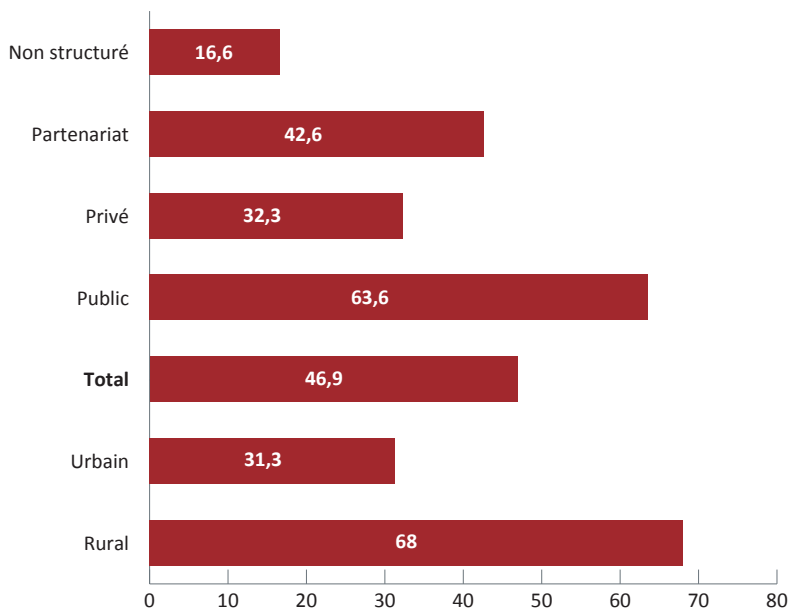
**Graphique 35. Répartition des enfants selon le recours de leur personnel éducateur à une formation en protection de l'enfance, par milieu et type de préscolaire (%)**



La formation en éducation sanitaire, hygiène et nutrition couvre 47% des enfants au niveau national. Elle est particulièrement présente dans le public (64%), moins fréquente dans le partenariat (43%), le privé (32%) et le non structuré (17%).

La dimension territoriale montre également un contraste marqué : 68% des enfants en milieu rural bénéficient de cette formation, contre 31% en urbain, ce qui reflète une répartition différenciée des efforts de sensibilisation.

**Graphique 36. Pourcentage des enfants encadrés par un personnel ayant reçu une formation en éducation sanitaire, hygiène et nutrition, par milieu et type de préscolaire (%)**



Ainsi, les données disponibles montrent que les compétences interactionnelles, pédagogiques, inclusives, de protection et de santé constituent des dimensions complémentaires du développement professionnel des éducatrices et

éducateurs du préscolaire, mais leur couverture reste variable selon les types de structures et les contextes territoriaux.

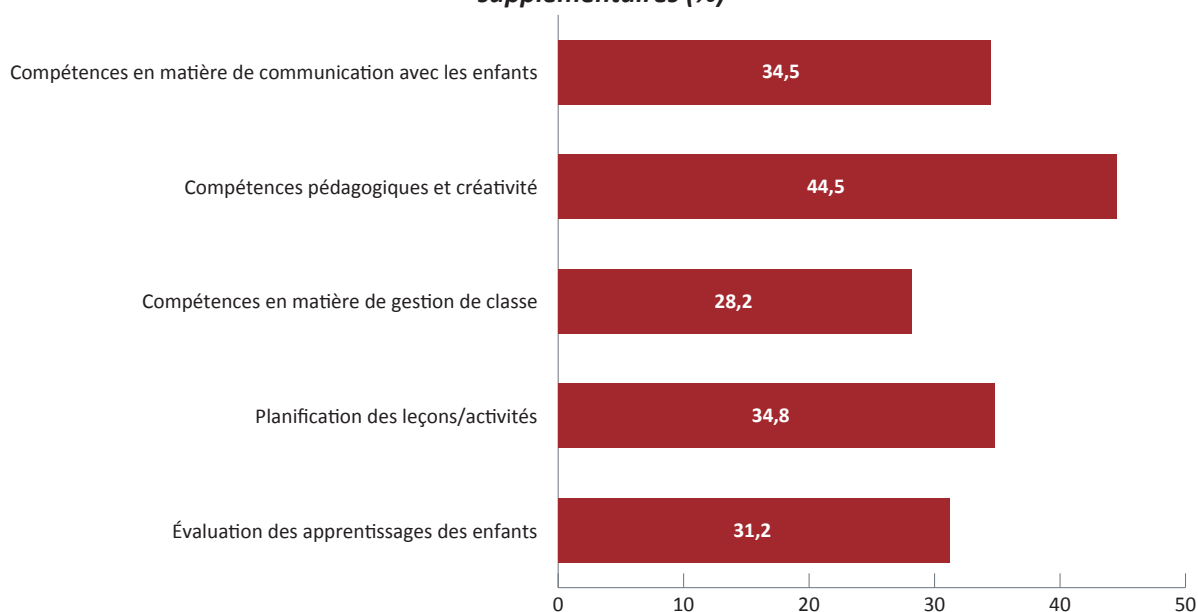
## 2.5. Alignement des formations aux besoins du personnel

Les travaux sur le développement professionnel insistent sur l'importance de dispositifs de formation alignés aux besoins concrets des éducatrices et éducateurs, à leur routine de travail et à leurs centres d'intérêt, car ce sont ces conditions qui favorisent leur engagement et leur sentiment d'utilité<sup>(14)</sup>.

L'analyse des données de l'enquête met en évidence une forte demande en formation continue, différenciée selon les domaines de

compétences. Les besoins les plus fréquents concernent les compétences pédagogiques et la créativité, identifiés par le personnel encadrant 44,5% des enfants, suivis par la planification des leçons et activités (35%), la communication avec les enfants (34,5%), ainsi que l'évaluation des apprentissages (31%). Les compétences en gestion de classe apparaissent comme un besoin moindre, exprimé par les éducatrices et éducateurs de 28% des enfants. Ces résultats suggèrent une prédominance des attentes liées à la pédagogie et aux dimensions interactionnelles dans les priorités de formation exprimées.

**Graphique 37. Pourcentage des enfants dont le personnel éducateur a des besoins de formations supplémentaires (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

L'analyse de la formation des éducatrices et éducateurs du préscolaire au Maroc révèle des avancées, avec une diversification de l'offre initiale et le développement de la formation continue. Cependant, elle reste marquée par une forte hétérogénéité, un déséquilibre entre théorie et pratique et une inadéquation avec les besoins spécifiques de la petite enfance. De nombreux enfants, surtout en milieu rural et dans les unités non structurées, sont encore encadrés par un personnel peu qualifié, accentuant ainsi les inégalités. L'absence d'un référentiel national

unifié et la faible intégration de thématiques transversales comme l'inclusion, la protection de l'enfance ou la relation avec les familles renforcent ces limites. Par ailleurs, l'offre de formation ne correspond pas toujours aux besoins exprimés par les éducatrices et éducateurs, centrés sur la pédagogie, la communication, la planification et l'évaluation, tandis que le numérique émerge comme un levier d'enrichissement des pratiques.

14. Bove, C. et al. (2018), « How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross-analysis of cases in Denmark, Italy and Poland », *European Journal of Education* 53, pp. 34-45.

Linder, S. et al. (2016), « A mixed-methods investigation of early childhood professional development for providers and recipients in the United States », *Professional Development in Education*, pp. 123-149.

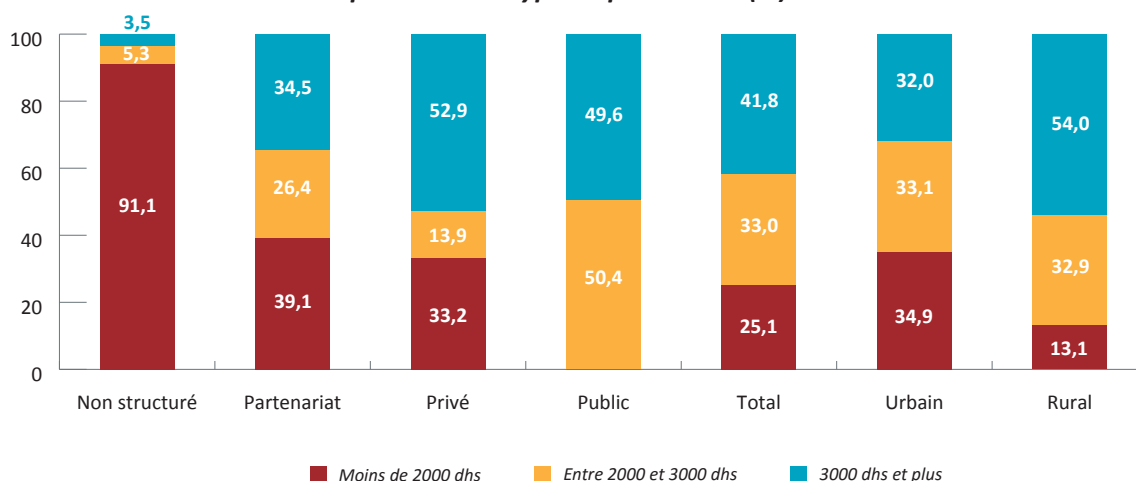
### 3. Environnement professionnel et conditions de travail

Si la formation des éducatrices et éducateurs représente un levier essentiel pour réussir la généralisation d'un préscolaire de qualité, l'environnement professionnel dans lequel ils exercent peut influencer leur engagement, leur satisfaction et la qualité de leurs pratiques pédagogiques. Dans ce contexte, les conditions d'encadrement constituent un élément fondamental pour assurer un environnement éducatif favorable à la réussite des enfants. Elles englobent un ensemble de facteurs liés, entre autres, à la rémunération des éducatrices et éducateurs, à leur motivation ainsi qu'aux ressources mises à leur disposition. Comprendre et améliorer ces conditions est indispensable pour attirer, retenir et mobiliser des professionnels compétents et engagés.

### 3.1. Rémunération du personnel éducatif

La rémunération, au-delà de son rôle économique, constitue un élément central des conditions de travail et un facteur reconnu d'attractivité et de qualité dans l'éducation préscolaire<sup>(15)</sup>. En cela, plusieurs recherches établissent un lien positif entre un salaire plus élevé et la qualité des interactions éducatives<sup>(16)</sup>. Au Maroc, le modèle actuel, largement basé sur les partenariats avec des associations comme la FMPS, se traduit par des salaires équivalents au SMIG, variables selon les régions. Les données de l'enquête révèlent qu'un quart des enfants (25%) sont encadrés par des éducatrices et éducateurs déclarant percevoir moins de 2000 dirhams, tandis que 42 % le sont par un personnel déclarant une rémunération de 3000 dirhams ou plus.

**Graphique 38. Répartition des enfants selon le salaire mensuel net moyen de leur personnel éducatif, par milieu et type de préscolaire (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

L'analyse des déclarations des éducatrices et éducateurs montre de fortes variations de rémunération selon le type de structure. Dans le préscolaire non structuré, 91% des enfants sont encadrés par du personnel déclarant percevoir moins de 2000 dirhams, illustrant une forte précarité. Le modèle de partenariat présente une situation polarisée : 34,5 % des enfants sont suivis par des éducatrices et éducateurs déclarant un salaire de 3000 dirhams ou plus, contre 39% en dessous de 2000 dirhams. Le privé occupe une

position intermédiaire mais contrastée, avec 53% des enfants bénéficiant d'un encadrement rémunéré à 3000 dirhams ou plus, tandis que 33% le sont par du personnel déclarant moins de 2000 dirhams. Le public se distingue par une structure salariale nettement plus favorable : près de 50% des enfants y sont encadrés par des éducatrices et éducateurs déclarant 3000 dirhams ou plus et aucun par un personnel percevant moins de 2000 dirhams.

15. OCDE (2021), Petite enfance, grands défis VI : Soutenir des interactions constructives dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/71b52184-fr>.

16. Hu, B. et al. (2017), « Preschool expenditures and Chinese children's academic performance: The mediating effect of teacher-child interaction quality », *Early Childhood Research Quarterly*, pp. 37-49.



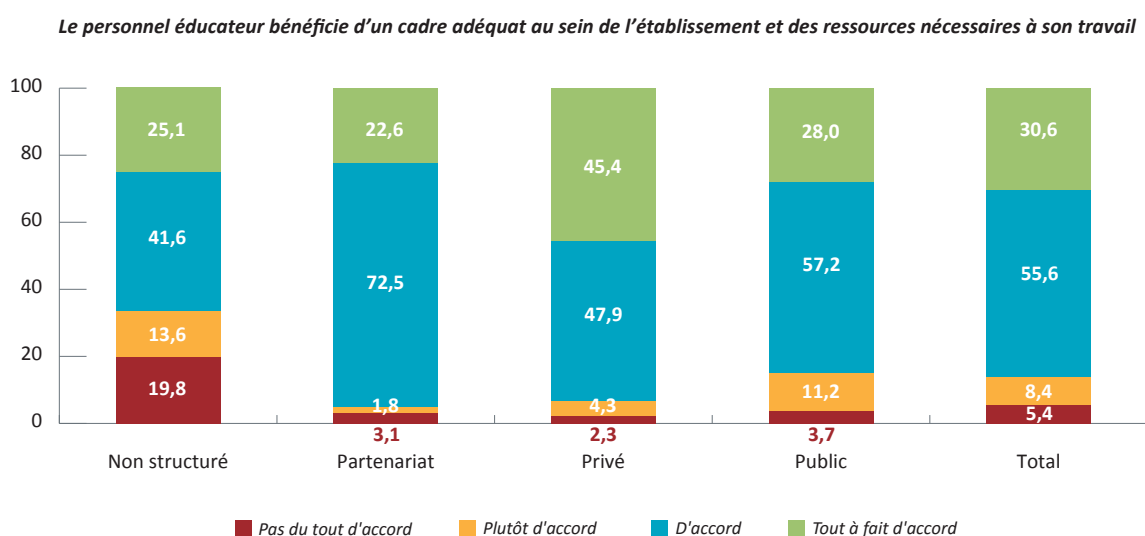
Les données issues de ces déclarations révèlent aussi des écarts dans la régularité des paiements: 23% des enfants dans le non structuré sont encadrés par des éducatrices et éducateurs déclarant des retards de salaire, contre 11% dans le partenariat, 9% dans le privé et seulement 6,5 % dans le public. Enfin, sur le plan territorial, les éducatrices et éducateurs de 12% des enfants en milieu urbain sont concernés par ces retards, contre 6% en milieu rural, une différence liée à la présence plus importante des unités non structurées et privées en zones urbaines. Ces résultats soulignent que, au-delà des écarts de salaires, la stabilité et la fiabilité des paiements représentent un enjeu majeur pour sécuriser la profession et améliorer la qualité de l'enseignement préscolaire au Maroc.

### 3.2. Cadre et ressources nécessaires à l'exercice du métier

L'analyse des résultats de l'enquête révèle une

perception globalement positive du cadre et des ressources nécessaires pour l'exercice de la profession au sein de l'unité préscolaire. Cette perception concerne les éducatrices et éducateurs de 86% des enfants préscolarisés. Toutefois, ce constat masque d'importantes disparités selon le type d'unité préscolaire. En effet, 95% des enfants fréquentant les unités en partenariat et 93% de ceux inscrits dans des structures privées sont pris en charge par des éducatrices et éducateurs qui déclarent être d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils bénéficient d'un cadre adéquat et des ressources nécessaires pour mener à bien leur mission. À l'opposé, 67% des enfants dans le préscolaire non structuré sont encadrés par un personnel se déclarant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec cette affirmation. Le secteur public se situe entre les deux, avec 85% des enfants encadrés par un personnel satisfait.

**Graphique 39. Répartition des enfants selon les perceptions du personnel éducateur sur le cadre et les ressources disponibles, par type de préscolaire (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Ces résultats révèlent des écarts notables entre les types de préscolaire, suggérant une inégalité d'accès à un encadrement éducatif exercé dans de bonnes conditions, et soulignent en particulier la nécessité de renforcer les ressources et le cadre de travail, notamment dans le secteur non structuré. En effet, ce secteur connaît des déficiences plus prononcées que les autres types de préscolaire. Ce constat, déduit à partir des déclarations du

personnel éducateur, est également corroboré par les résultats de l'observation menée dans les établissements et les classes.

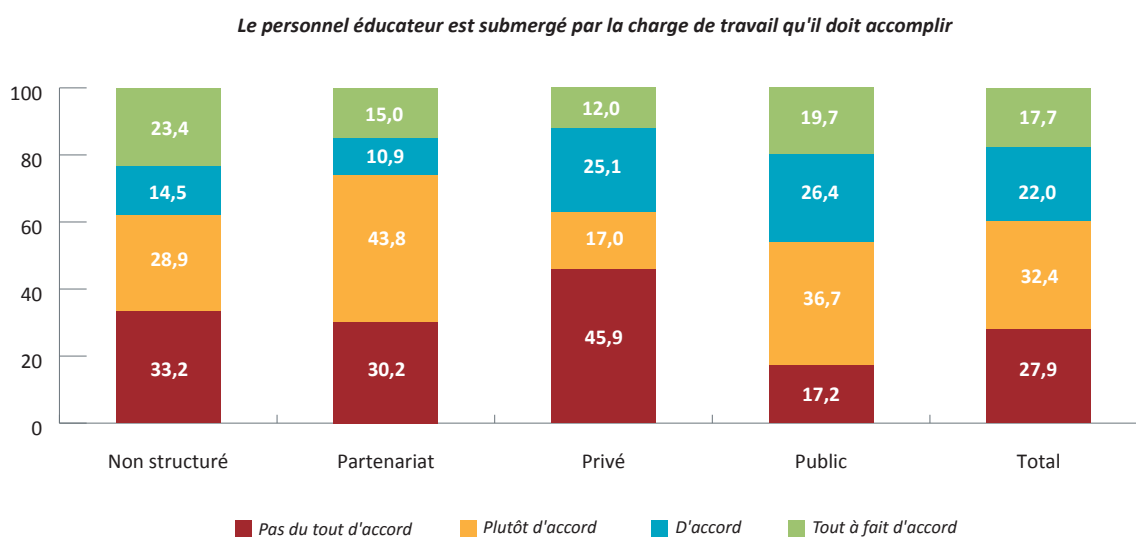
### 3.3. Charge de travail du personnel éducateur

Outre l'aspect financier, la charge de travail constitue, elle aussi, une dimension clé des

conditions d'exercice, car elle affecte le temps disponible pour la préparation pédagogique, le suivi individualisé et l'engagement en classe. Les perceptions des éducatrices et éducateurs relatives à cet aspect montrent des différences selon les types de structures : dans le public, 46% des enfants sont encadrés par des éducatrices et éducateurs se déclarant submergés par leur charge (« d'accord » ou « tout à fait d'accord »), proportion nettement supérieure à celle

observée dans le non structuré (38%) et dans le privé (37%). Le partenariat se distingue par le niveau le plus faible de surcharge déclarée, avec seulement 26% des enfants concernés. Ces écarts confirment que la perception de surcharge varie significativement selon les contextes institutionnels, le public apparaissant comme le secteur le plus exposé, tandis que le partenariat constitue l'environnement où cette contrainte est la moins marquée.

**Graphique 40. Répartition des enfants selon la perception de leur personnel éducateur de la charge du travail, par type de préscolaire (%)**



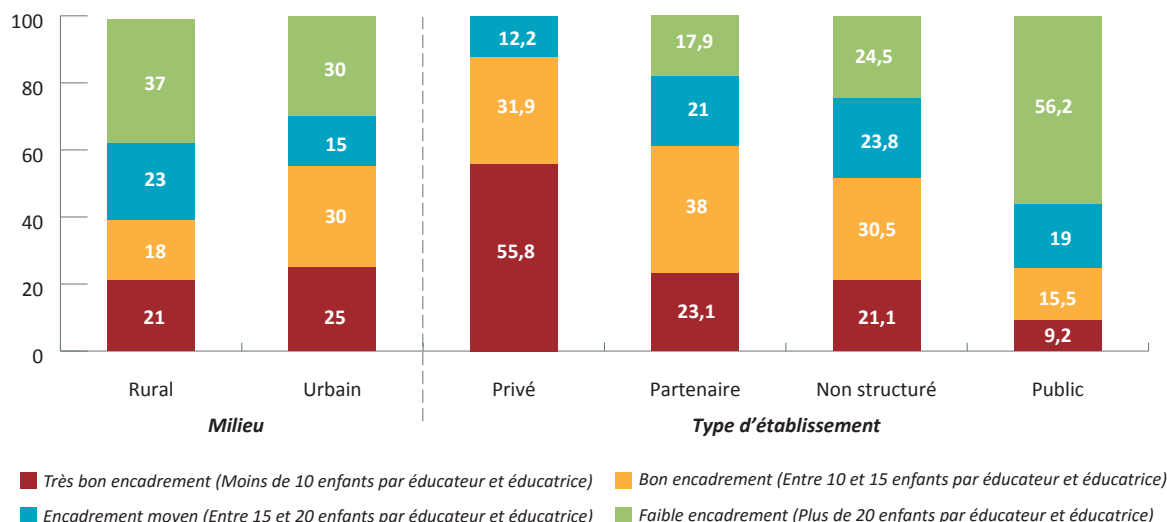
Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

### 3.4. Taux d'encadrement

Avoir un nombre élevé d'enfants à encadrer peut rendre les conditions du travail des éducatrices et éducateurs encore plus difficile, surtout lorsqu'il s'agit d'enfants en bas âge qui requièrent une attention accrue. De manière générale, un encadrement de qualité – caractérisé par des ratios proches ou inférieurs aux standards internationaux fixés par des organismes internationaux tels que l'UNICEF et le cadre MELQO (10 à 15 enfants par adulte) – favorise une prise en charge individualisée et des interactions pédagogiques enrichies. Or, les résultats révèlent que cette norme n'est pas systématiquement respectée et que des différences existent à la fois selon le milieu et le type d'établissement. En milieu urbain, une majorité relative des enfants (55%) bénéficie d'un encadrement conforme aux standards, dont un quart profite même d'un

suivi très personnalisé (moins de 10 enfants par adulte). À l'inverse, en milieu rural, seuls 40% des enfants se trouvent dans des conditions satisfaisantes, tandis que 60% évoluent dans des classes surchargées, parfois avec plus de 20 enfants pour un seul adulte. Bien que l'écart observé entre les deux milieux avoisine quinze points, il reste statistiquement non significatif du fait d'une forte hétérogénéité interne aux deux contextes et appelle à une lecture nuancée.

**Graphique 41. Répartition des enfants selon le taux d'encadrement, par milieu et type de préscolaire (%)**



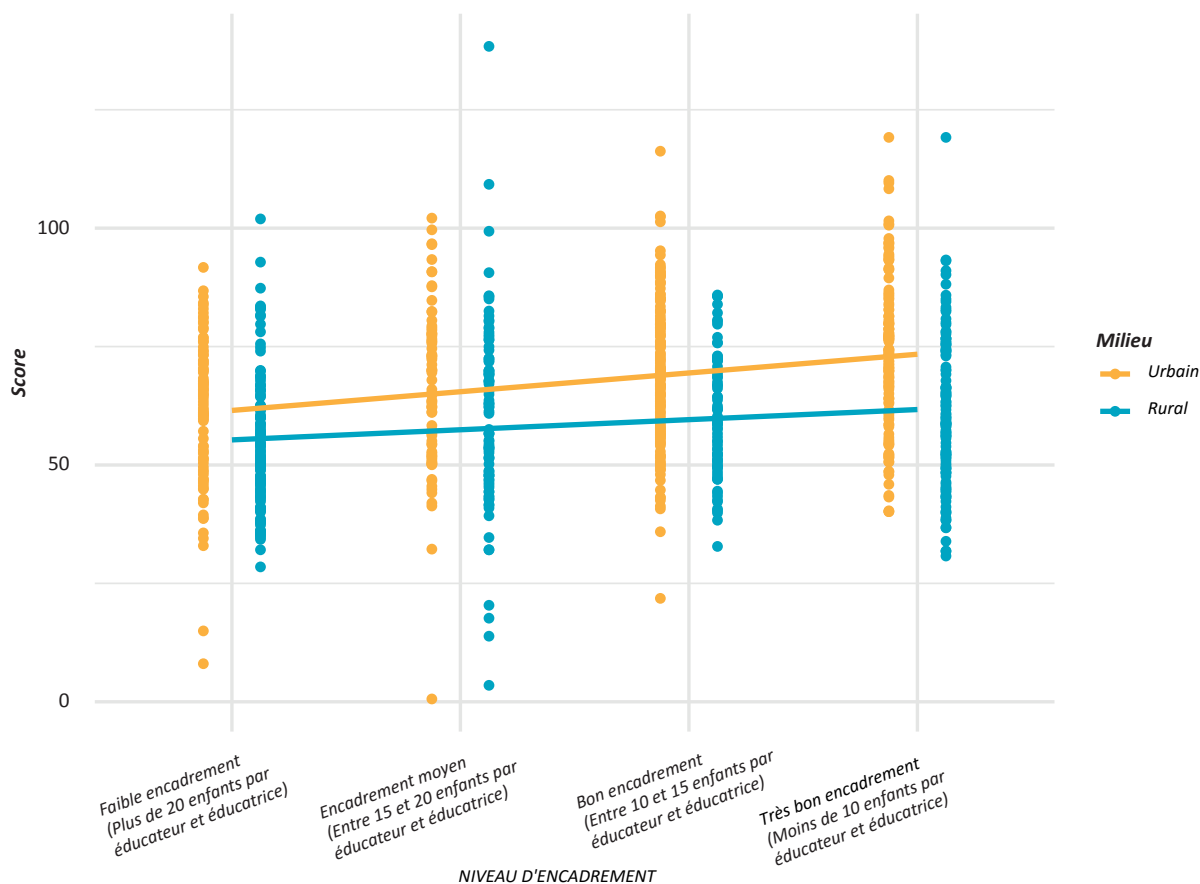
Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Les différences apparaissent toutefois plus marquées lorsqu'on compare les types d'établissements. Le secteur privé affiche les meilleures performances, avec près de 88% des enfants encadrés dans des groupes conformes ou inférieurs aux seuils internationaux (moins de 15 enfants par éducateur), dont plus de la moitié dans des conditions optimales (moins de 10 enfants par éducateur). Les établissements en partenariat suivent avec 61% d'enfants bénéficiant d'un encadrement adéquat, tandis que les unités non structurées présentent une situation plus contrastée, à parts presque égales entre classes respectant la norme et classes surchargées. La situation la plus préoccupante concerne le secteur public, où plus de la moitié des enfants (56%) sont encadrés dans des groupes de plus de 20 enfants par adulte, et à peine un quart seulement évolue dans des conditions conformes aux standards. Ces écarts révèlent un clivage entre, d'une part, le secteur privé et les structures en partenariat, qui offrent des environnements plus favorables, et, d'autre part, le secteur public et non structuré, où la surcharge des classes constitue une contrainte majeure pour les éducatrices et éducateurs.

L'analyse des données issues de l'enquête montre également une association négative entre le taux d'encadrement et les performances des enfants: plus le nombre d'enfants par adulte augmente, plus les scores moyens diminuent. Ce résultat

traduit l'importance d'un encadrement resserré, qui favorise des interactions personnalisées et un suivi de qualité, éléments déterminants dans le développement des apprentissages. Néanmoins, cette corrélation est plus forte en milieu urbain qu'en milieu rural, dans le sens où l'on constate une diminution plus marquée des scores en milieu urbain suite à une augmentation du nombre d'enfants par adulte. Cette différence peut s'expliquer par la multiplicité des contraintes structurelles et pédagogiques qui caractérisent le rural et qui atténuent l'influence directe du ratio sur les performances. De plus, même à taux d'encadrement comparable, les enfants des zones urbaines affichent des scores plus élevés que ceux du rural, ce qui souligne le rôle d'autres facteurs contextuels. La qualité de la formation des éducatrices et éducateurs, la disponibilité des ressources matérielles et pédagogiques, ou encore l'environnement familial et socio-économique, contribuent également à expliquer ces écarts, rappelant que l'encadrement, bien que central, ne peut à lui seul rendre compte de la complexité des inégalités observées.

**Graphique 42. Scores des enfants selon le taux d'encadrement et le milieu**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

### 3.5. Soutien aux éducatrices et éducateurs

La prise en charge des enfants au préscolaire représente un défi quotidien pour les éducatrices et éducateurs. Pour y répondre efficacement, il est nécessaire de disposer d'une formation de qualité, des conditions financières motivantes et des ressources matérielles suffisantes, mais également un environnement encourageant et bienveillant. À cet égard, le soutien et l'accompagnement des directeurs et/ou superviseurs revêtent une importance particulière.

L'analyse des données relatives à cet aspect montre un niveau globalement élevé de soutien, tel que perçu par le personnel éducateur, avec toutefois des différences selon le type de structure. Pour 88% des enfants, les éducatrices et éducateurs déclarent recevoir un appui suffisant de leur directeur (« d'accord » ou « tout à fait d'accord »), avec des différences selon le type de structure. Les proportions les plus élevées sont

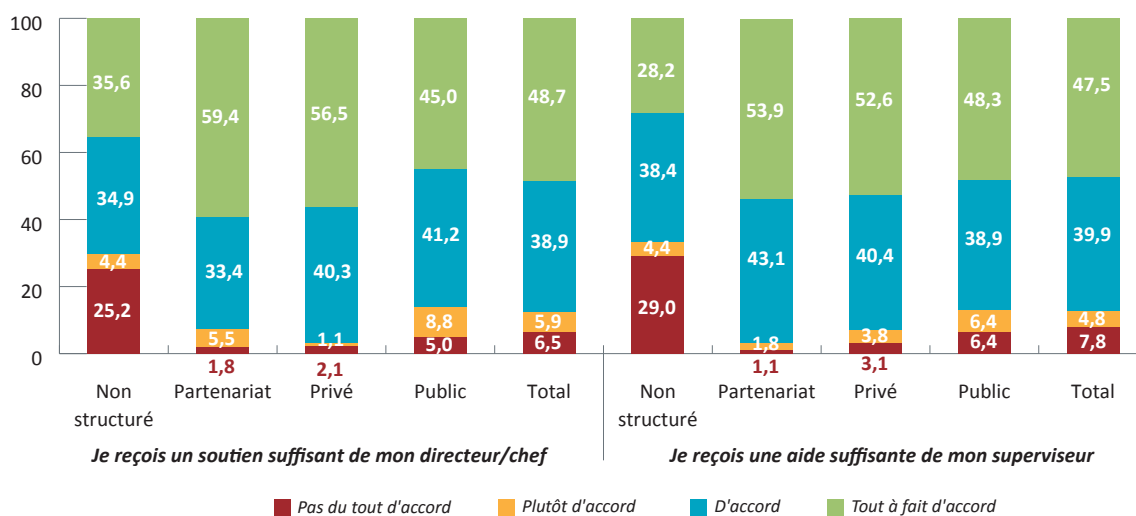
observées dans le privé (97%) et les unités en partenariat (93%), suivies du public (86%). Les unités non structurées se distinguent par une situation beaucoup plus fragile : seul 70,5% des enfants ont des éducatrices et éducateurs qui déclarent recevoir du soutien, tandis que les éducatrices et éducateurs de 25% des enfants affirment ne pas recevoir un soutien suffisant, un taux nettement plus élevé que dans les autres types de préscolaire.

Le rôle des superviseurs suit une dynamique similaire : en moyenne, les éducatrices et éducateurs de 87% des enfants estiment recevoir un soutien suffisant (« d'accord » ou « tout à fait d'accord »), avec toutefois de forts écarts. Les taux culminent dans le partenariat (97%) et le privé (93%), où plus de la moitié des enfants ont des éducatrices et éducateurs qui disent « tout à fait d'accord » (54% et 53%). Dans le public (87%), le soutien est également majoritairement reconnu, mais les réponses sont plus modérées (« d'accord » : 39%). À l'inverse, le non structuré

présente une fragilité marquée : la satisfaction globale chute à 67%, avec près de 29% des enfants qui ont un personnel affirmant ne pas

du tout recevoir d'aide suffisante de la part du superviseur, ce qui est de loin le taux le plus élevé.

**Graphique 43. Répartition des enfants selon le degré d'accord de leur personnel éducateur avec les dimensions du soutien professionnel, par type de préscolaire (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

La rémunération, les ressources matérielles, la charge de travail, ainsi que le soutien professionnel constituent autant de facteurs susceptibles d'influencer la stabilité et la rétention du personnel éducateur. L'analyse des données a révélé des fragilités, particulièrement dans les zones rurales et les unités non structurées, contrastant avec les conditions relativement plus favorables du privé et du partenariat.

## 4. Motivation, engagement professionnel et bien-être

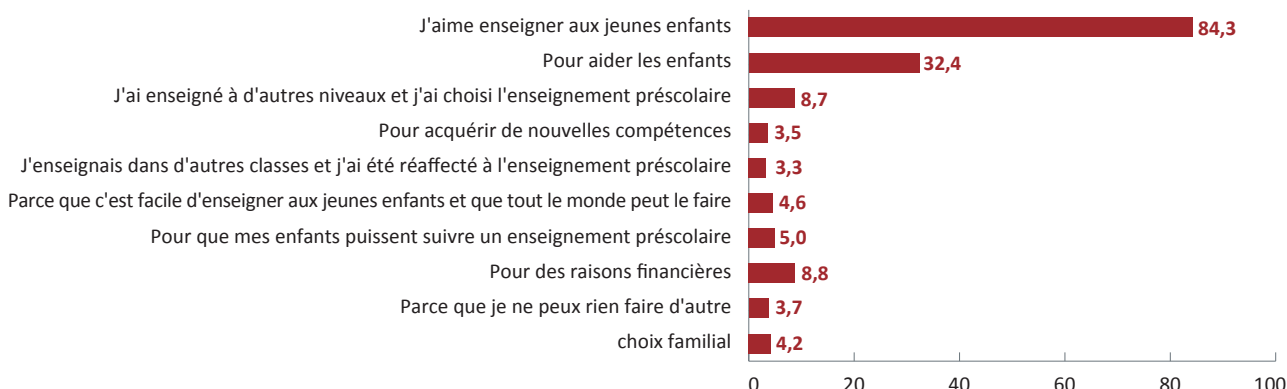
Certes, les raisons derrière le choix d'enseigner dans le préscolaire peuvent varier selon les contextes territoriaux, les parcours professionnels et les aspirations personnelles, mais les conditions d'exercice et l'évolution des aspirations professionnelles peuvent, avec le temps, affaiblir la motivation initiale aussi forte soit-elle. Ainsi, comprendre les motivations qui poussent les éducatrices et éducateurs à s'engager dans l'enseignement préscolaire est essentiel pour mieux orienter les politiques de recrutement, mais aussi pour assurer les conditions nécessaires à même de maintenir le personnel éducatif motivé et engagé.

### 4.1. Motivation initiale et engagement professionnel

L'examen des motivations des éducatrices et éducateurs du préscolaire montre une prédominance de la motivation vocationnelle et pédagogique : 84% des enfants sont encadrés par un personnel exerçant ce métier par goût pour l'enseignement des jeunes enfants, 32% par un personnel souhaitant aider les enfants, traduisant une orientation éducative et sociale. Les motivations liées au parcours professionnel sont plus limitées : 9% des enfants sont encadrés par des éducatrices et éducateurs ayant dispensé des cours à d'autres niveaux, 3,5% par ceux cherchant à acquérir de nouvelles compétences et 3% par du personnel réaffecté sans choix initial. Certaines motivations relèvent du contexte familial, comme le souhait de scolariser ses propres enfants (5%) ou l'influence d'une orientation familiale (4%). L'aspect financier a été déterminant chez le personnel encadrant de 9% des enfants, suivi de la perception initiale de la simplicité du métier (personnel encadrant 5% des enfants) et l'absence d'alternatives professionnelles (personnel encadrant de 4% des enfants). La motivation vocationnelle reste dominante dans toutes les structures, avec des taux légèrement plus élevés dans le privé (88,5%),

en partenariat (86%) et dans le non structuré (84%) que dans le public (82%), ce qui illustre une tendance homogène à travers les différents contextes institutionnels.

**Graphique 44. Répartition des enfants selon les raisons ayant motivé le choix du métier par leur personnel éducatif (%)**

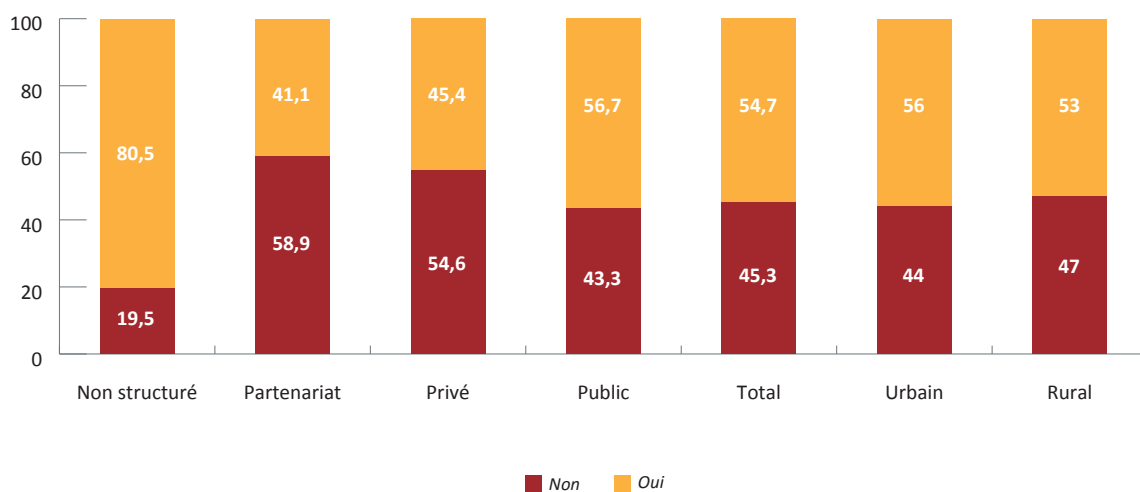


Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Malgré une motivation vocationnelle exprimée par la plupart des éducatrices et éducateurs, l'intention de rester dans le métier concerne une part beaucoup moins importante. En effet, seuls 45% des enfants sont encadrés par des éducatrices et éducateurs qui comptent continuer à exercer d'enseigner dans le préscolaire, ce qui révèle une fidélisation généralement limitée, mais contrastée selon les contextes. Les unités non structurées présentent le taux le plus élevé, avec 80,5% des enfants encadrés par du personnel souhaitant poursuivre dans ce métier, tandis que les proportions sont moins prononcées dans le partenariat (41%), le privé (45%), le public (56%), le privé (43%), le public (45,3%), l'urbain (44%) et le rural (47%).

(45%) et le public (57%). Cette variation suggère un attachement particulier au métier dans les unités informelles. Cela peut être lié au manque d'alternative pour les éducatrices et éducateurs de ce secteur, notamment avec un niveau d'éducation relativement faible, alors que dans les structures plus institutionnalisées, les attentes liées à la reconnaissance et aux perspectives professionnelles peuvent être plus fortes. Sur le plan territorial, les écarts restent réduits : 56% des enfants en milieu urbain sont encadrés par des éducatrices et éducateurs déclarant vouloir rester dans le préscolaire, contre 53% en milieu rural.

**Graphique 45. Répartition des enfants selon la volonté de leur personnel éducatif de continuer à enseigner dans le préscolaire dans les cinq prochaines années, par milieu et type de préscolaire (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.



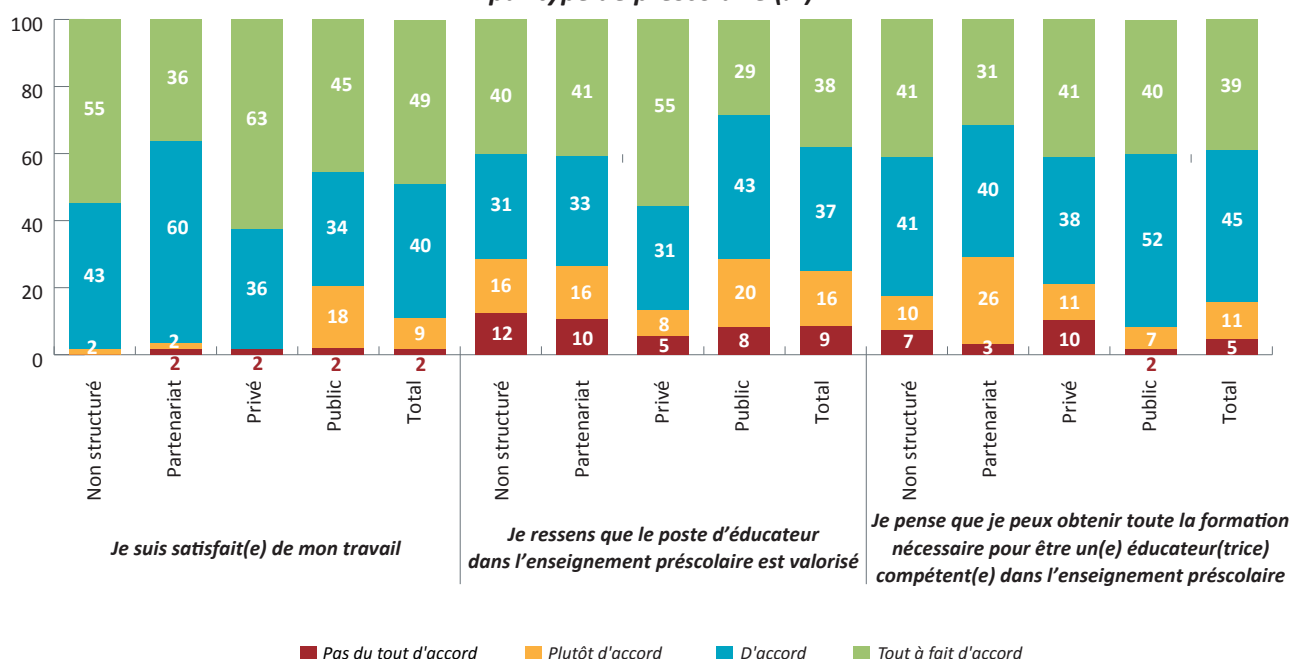
## 4.2. Bien-être du personnel éducateur

Le bien-être constitue un concept multidimensionnel qu'il est possible d'appréhender à travers trois dimensions : émotionnelle, cognitive et sociale. La première renvoie au degré de satisfaction au travail, la deuxième au sentiment de confiance dans l'exécution des tâches et la troisième au sentiment d'être reconnu et valorisé pour son travail<sup>17</sup>.

Concernant la satisfaction au travail, elle est globalement élevée, couvrant : les éducatrices et éducateurs encadrant 89% des enfants (« d'accord » ou « tout à fait d'accord »), mais avec des écarts selon les structures : le privé enregistre la part la plus forte de satisfaction pleinement affirmée (63% « tout à fait d'accord »), suivi du non structuré (55%), tandis que le partenariat (36,5%) et le public (45%) se situent à des niveaux plus modérés. La perception de valorisation concerne les éducatrices et éducateurs de 75%

des enfants qui déclarent se sentir valorisé (« d'accord » ou « tout à fait d'accord »), avec un contraste marqué entre le privé (55% « tout à fait d'accord » et seulement 5% « pas du tout d'accord ») et le public (29% « tout à fait d'accord » et 8% « pas du tout d'accord »), les unités non structurées et en partenariat se situant autour de 40% pour la catégorie « tout à fait d'accord » avec une part de non-valorisation de 12% et 10%. Enfin, 84% des enfants sont encadrés par du personnel déclarant disposer d'une formation suffisante, avec un maximum dans le public (92%), un niveau intermédiaire dans le non structuré (83%) et le privé (79%), et un minimum dans le partenariat (71%), malgré la présence d'un cadre de formation formel, principalement assuré par la FMPS, ce qui laisse penser que la perception de la formation ne dépend pas uniquement de son existence, mais aussi de sa lisibilité, de sa pertinence et de son adaptation aux besoins réels des professionnels.

**Graphique 46. Répartition des enfants selon la satisfaction professionnelle de leur personnel éducateur, par type de préscolaire (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Analysé à la lumière de la volonté de faire autre chose que d'enseigner au préscolaire, la satisfaction éprouvée par les éducatrices et éducateurs révèle que même s'ils s'accordent sur l'importance de leur métier et la valeur

qu'il représente, il n'en reste pas moins qu'ils expriment le besoin d'un changement, une aspiration qui semble légitime, notamment en l'absence de perspectives professionnelles.

17. OECD (2020), Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>.

## CHAPITRE VI. PRATIQUES ÉDUCATIVES

Le préscolaire constitue une étape déterminante dans le développement de l'enfant et dans sa préparation à une intégration réussie de l'école primaire, tant sur les plans cognitif, psychomoteur, émotionnel que social. À ce stade, l'objectif n'est pas d'enseigner aux enfants des savoirs d'une manière formelle et structurée, mais plutôt de leur offrir des opportunités pour développer des compétences à travers le jeu, les interactions, l'expression des idées, la manipulation d'objets concrets, l'exploration et les expériences ancrées dans la vie réelle. Ces approches sont plus adaptées au rythme et aux besoins spécifiques des jeunes enfants. Elles leur permettent d'apprendre tout en s'épanouissant et en nourrissant leur curiosité et leur créativité, contrairement aux méthodes traditionnelles qui se basent sur des activités répétitives ou passives ne suscitant guère leur intérêt et leur motivation.

L'observation des classes participant à l'enquête MELQO a permis de cerner ces aspects et de donner une idée sur les conditions dans lesquelles se déroulent les activités dont bénéficient les enfants, ainsi que sur les approches adoptées par les éducatrices et éducateurs. L'observation des pratiques pédagogiques a été réalisée sur une demi-journée et s'est articulée autour des domaines suivants : les pré-mathématiques, la littératie précoce, la motricité, le jeu libre, ainsi que les activités musicales et de mouvement.

Les pratiques des éducatrices et éducateurs dans les quatre premiers domaines ont été évaluées sur une échelle de 1 à 4, allant des moins favorables aux apprentissages et au développement des enfants aux plus favorables. Le niveau 1 correspond à une absence ou une très faible présence d'activités, voire à des activités non adaptées aux enfants en âge du préscolaire. Le niveau 2 se caractérise par des pratiques souvent répétitives, ou peu interactives, parfois limitées à une minorité d'enfants ou à un temps très court.

Le niveau 3 indique une certaine structuration des pratiques qui deviennent plus adaptées et interactives, mais qui restent limitées en termes de choix ou de participation des enfants, ou qui prêtent plus d'attention aux résultats qu'au processus. Enfin, le niveau 4 reflète des pratiques pédagogiques diversifiées, intégrant plusieurs stratégies pertinentes et des activités adaptées favorisant l'interaction, l'autonomie et la participation active et inclusive des enfants. Pour le dernier domaine des activités musicales et de mouvement les pratiques ont été notées sur une échelle de deux niveaux : le niveau 1 correspond à l'absence d'activités musicales ou de mouvement, tandis que le niveau 2 indique leur présence.

### Encadré 10. Repères internationaux : programmes, pédagogie et interactions

#### Couverture des cadres pédagogiques :

Environ 40 % des pays de l'OCDE n'ont pas de cadre pédagogique unique couvrant 0–5/6 ans.

La plupart ont un cadre par groupe d'âge (souvent 0–2 et 3–5 distincts).

Pas de cadre pédagogique pour les moins de 3 ans dans certains pays (ex. France, Portugal, République slovaque, République tchèque).

Plusieurs cadres pédagogiques pour une même tranche d'âge dans quelques juridictions (ex. Canada – N.-Brunswick, Chili, Japon, Nouvelle-Zélande, Suisse, Turquie).

#### Contenus habituels des cadres :

Plusieurs domaines scolaires (langage, maths, sciences), compétences (cognitives, physiques, socio-émotionnelles) et valeurs (inclusion, curiosité, respect).

**0–2 ans** : accent sur bien-être et interactions sociales.

**3–5 ans** : objectifs plus proches de la préparation à l'école.

Le jeu est généralement formalisé (principe, domaine, ou modalité d'apprentissage).

#### **Mise en œuvre et suivi :**

Intégration des cadres en formation initiale et développement professionnel (mentorat, référents).

Observations de classe et/ou évaluations externes utilisées dans plusieurs juridictions ; résultats parfois publiés.

#### **Interactions attendues (qualité des processus) :**

**Enfant–adulte, enfant–enfant, enfant–environnement** (espaces, matériels).

**Coopération** avec les **familles** et la **communauté** (objectifs et pratiques précisés).

Exemples : **Irlande** (interactions à tous les niveaux), **Japon** (choix de matériels pour enrichir jeu/rerelations), **Luxembourg** (attention au groupe et à l'environnement), **Suisse** (interactions avec environnement matériel et social, incluant familles).

**Approches pédagogiques (fréquences reportées):**

**Constructiviste/interactive & pédagogie sociale:**  
> 3/4 des cadres.

**Axée développement :** > 1/2.

**Apprentissage par l'expérience :** ≈ 44 %.

**Préparation scolaire :** ≈ 1/3.

**Enseignement axé sur les résultats :** ≈ 23 % (ex. Afrique du Sud, Australie, Canada-NB, Estonie, Japon, Luxembourg, Nouvelle-Zélande, Slovaquie, Tchèque, Suisse).

**Instruction directe/didactique :** ≈ 21 % (ex. France, Finlande, Chili, Estonie, Afrique du Sud, Suisse).

**Souplesse d'application (exemples) :**

**Nouvelle-Zélande, Australie, Irlande** : **latitude locale** importante.

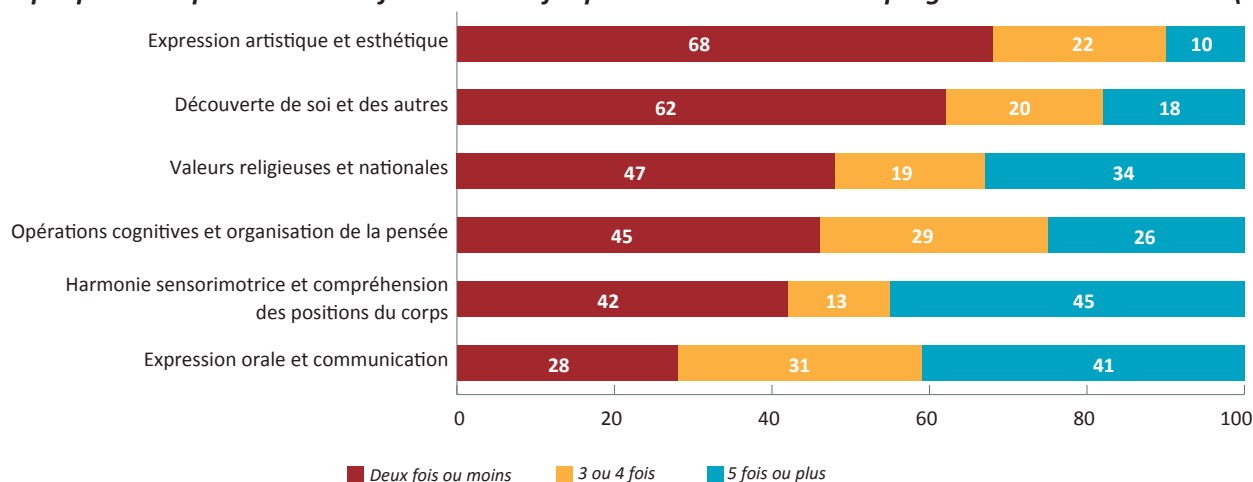
**Finlande, Japon, Slovénie, Suisse** : **autonomie** appuyée sur **observation et adaptation individuelle**.

## **1. Programmation des activités d'apprentissage**

Avant d'aborder la question de la qualité des pratiques, il convient tout d'abord de noter que pour chacun des domaines précités, une part non négligeable d'enfants, n'a pas bénéficié d'activités favorisant les apprentissages (niveau 1), durant la période d'observation<sup>1</sup>. Cette absence laisse présager que les activités menées en classe ne couvrent pas systématiquement l'ensemble des domaines au quotidien. En effet, les éducatrices et éducateurs d'une part très importante de l'échantillon ont déclaré programmer les activités liées aux développement global des enfants à raison de deux fois par semaine ou moins. Parmi ces activités figurent l'expression artistique et esthétique ainsi que la découverte de soi et des autres (domaine socio-émotionnel). Pour près de 68% et 62% des enfants, respectivement, ces activités sont organisées au maximum deux fois par semaine, tandis que moins de 20% des enfants en bénéficient cinq fois ou plus. Concernant les autres activités, entre 28% et 47% des enfants n'est profitent pas assez fréquemment dans le planning hebdomadaire : il s'agit du développement des valeurs religieuses et nationales, des fondements des opérations cognitives et l'organisation de la pensée, du développement de l'harmonie sensorimotrice et la compréhension des positions du corps, ainsi que de l'expression orale et communication. Dans le détail, beaucoup d'enfants ont des éducatrices et éducateurs qui mettent au programme de la semaine ces deux dernières activités avec une fréquence de cinq fois, voire plus (45% et 41% des enfants). C'est également le cas, mais dans une moindre mesure, pour la première et la deuxième activité, avec respectivement 34% et 26% des enfants concernés.

1. Il convient de rappeler que l'observation en classe s'est déroulée sur une demi-journée, pendant trois heures. Par conséquent, l'absence d'une activité durant cette période ne signifie pas qu'elle n'est jamais pratiquée, elle peut simplement être prévue à un autre moment de la journée ou programmée pour un autre jour. De même, une activité qui est observée durant cette période ne reflète pas nécessairement une activité quotidienne

**Graphique 47. Répartition des enfants selon la fréquence hebdomadaire de programmation des activités (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Si l'exposition à différentes activités d'apprentissage ne peut qu'être bénéfique pour les jeunes enfants, notamment ceux issus de milieu défavorisé, il n'en reste pas moins que la qualité de ces activités est aussi importante pour leur développement, leur épanouissement et leur bien-être. Pour répondre à ces objectifs, les éducatrices et éducateurs doivent diversifier les approches et faire appel à des méthodes stimulantes et adaptées au développement global des enfants.

Dans cette optique, l'analyse des résultats de l'observation des classes portera non seulement sur la présence ou l'absence d'activités dans les différents domaines, mais aussi sur la qualité des pratiques des encadrants lorsqu'ils abordent ces activités. En cela, l'analyse se focalisera davantage sur les approches qui sont plus favorables au développement global des enfants, notamment celle relevant des niveaux 3 et 4 définis en introduction du chapitre, en comparaison avec celles qui sont plutôt passives (niveau 2).

## 2. Pratiques éducatives des éducatrices et éducateurs

### 2.1. Activités de pré-mathématiques

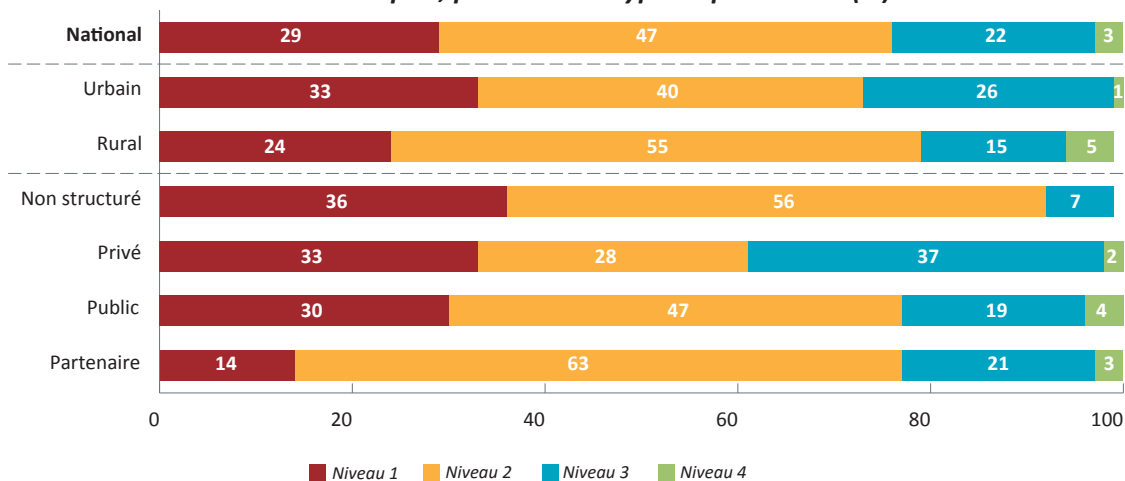
Par activités pré-mathématiques, on entend les opportunités d'apprentissage qui permettent aux enfants de construire des bases en logique et numération, à travers l'exploration et la découverte des notions de nombre, de temps, d'espace, de volume, de formes, de couleurs, et de séquences.

Concernant ce domaine, les résultats montrent que plusieurs enfants n'ont pas bénéficié d'activités pendant la séance d'observation (niveau 1). Leur pourcentage a atteint 29% au niveau national, avec des variations selon le milieu et le type structure, mais qui demeurent non significatives. Les autres ont eu l'occasion d'assister à des activités dans ce domaine, mais pour la plupart d'entre eux, ces activités relèvent d'un niveau basique (niveau 2) et consistent principalement à répondre à des questions fermées, à réviser et écrire des chiffres. À l'autre extrémité, on trouve les enfants qui bénéficient d'activités plus propices aux apprentissages (niveau 3 et 4). Représentant 25%, ces enfants ont des éducatrices et éducateurs qui font appel à une ou plusieurs stratégies. Ils leur offrent la possibilité d'explorer et de manipuler des objets concrets, ainsi que de choisir la manière de réaliser une activité. Ils les engagent dans des discussions, utilisent des questions ouvertes, et établissent des liens entre les leçons et les

expériences de la vie quotidienne. Ces stratégies permettent aux enfants d'être acteurs de leur propre apprentissage, ce qui leur permet de mieux profiter des activités en classe. Comparés

aux enfants du privé, les enfants bénéficiant de ces approches sont nettement moins nombreux dans les établissements non structurés (39% contre 7%)<sup>(2)</sup>.

**Graphique 48. Répartition des enfants selon les pratiques éducatives dans le domaine des pré-mathématiques, par milieu et type de préscolaire (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

## 2.2. Activités de littératie précoce

Les activités de littératie précoce regroupent, quant à elle, les situations d'apprentissage qui offrent aux enfants l'occasion d'acquérir les premières compétences nécessaires à la lecture et à l'écriture, telles que la reconnaissance des lettres, leur écriture ou leur reproduction, ainsi que l'initiation à la phonétique. Elles comprennent aussi les activités relatives à l'expression orale qui favorisent le dialogue et la discussion entre les enfants et entre ceux-ci et leurs éducatrices et éducateurs, durant les activités ou lors des transitions entre celles-ci. La lecture de livres entre également dans ce cadre. De telles activités soutiennent les capacités d'écoute et d'expression orale des enfants.

Les activités de la lecture et d'écriture ont profité à la majorité des enfants, indépendamment du milieu et du type d'établissement. Toutefois, pour une grande partie d'entre eux (62%), ces activités

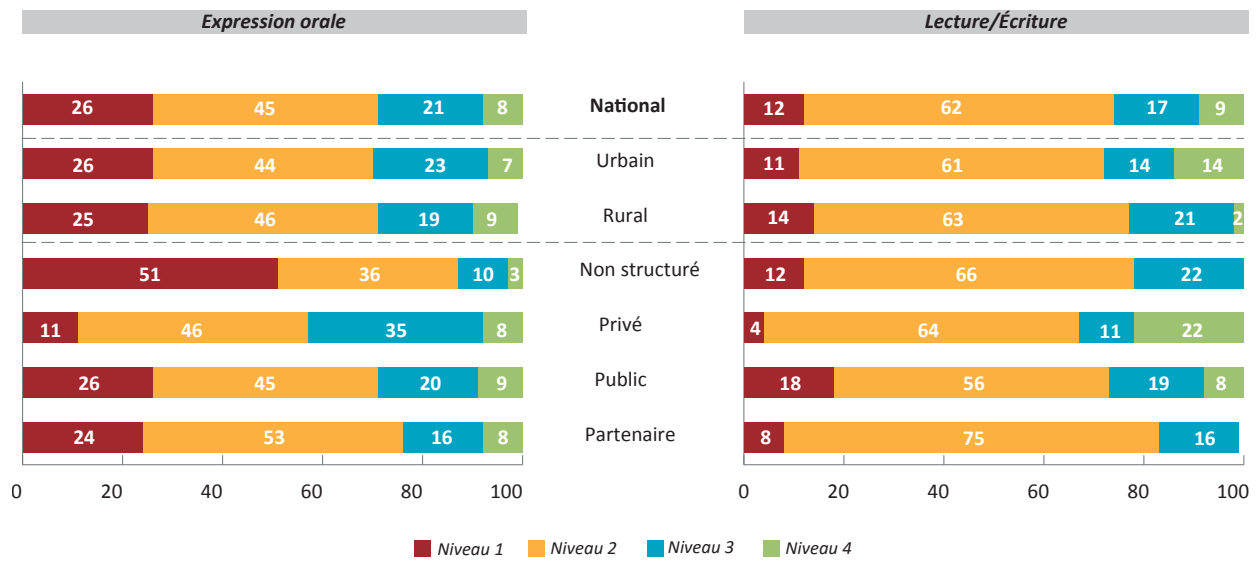
étaient centrées sur la récitation de l'alphabet, l'écriture ou le copiage de lettres (niveau 2). Les autres enfants (26%) ont pris part à des activités plus engageantes (niveau 3 et 4), où l'éducateur mobilise une, voire plusieurs stratégies, telles que celles utilisées pour les pré-mathématiques (la manipulation d'objets, l'implication des enfants, le recours aux questions ouvertes ou encore le lien avec des situations de la vie réelle). La proportion de ces enfants varie légèrement selon le milieu avec 28% en milieu urbain et 22% en milieu rural. S'agissant du type d'établissement cette proportion oscille entre 16% enregistrée dans les structures relevant du partenariat et 32% observée dans les unités privées. Toutefois, ces variations restent modestes et ne permettent pas de conclure qu'un milieu ou un type d'établissement confère un véritable avantage aux enfants qui le fréquentent.

2. La comparaison effectuée ici porte sur la qualité des pratiques dans le domaine des pré-mathématiques. Cela suppose que les enfants ont effectivement bénéficié d'activités dans ce domaine. Ainsi, les tests statistiques réalisés dans ce cadre excluent les enfants n'ayant bénéficié d'aucune activité (niveau 1). On compare donc le pourcentage des enfants dont les éducatrices et éducateurs utilisent des méthodes de niveau basique (niveau 2) à celui des enfants dont les éducatrices et éducateurs font appel à des méthodes plus actives (niveau 3 et 4). Pour cette comparaison les niveaux 3 et 4 ont été regroupés en raison de l'effectif faible dans le niveau 4.

Cependant, plus d'attention est accordée aux résultats lors des comparaisons effectuées entre milieu et entre les quatre types d'établissements, étant statistiquement significatifs.

Enfin, il convient de noter que cette approche est adoptée pour tous les domaines qui sont évalués avec la même échelle.

**Graphique 49. Répartition des enfants selon les pratiques éducatives en lecture-écriture et en expression orale, par milieu et type de préscolaire (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Les activités liées à l’expression orale sont relativement moins observées, comparativement à celles relatives à la lecture et l’écriture. En effet, au niveau national, les enfants n’ayant pas bénéficié représentent 26%. Cette proportion grimpe à 51% chez les enfants préscolarisés dans des établissements non structurés, marquant ainsi une nette différence par rapport aux autres structures, notamment celles relevant du secteur privé (11%).

De l’autre côté de l’échelle, se trouvent les enfants ayant participé à ce type d’activités. Toutefois, pour la plupart d’entre eux, les pratiques observées se limitaient à des exercices consistant à répondre, individuellement ou collectivement, à des questions fermées ou basées sur la mémorisation, ou encore à répéter des mots ou des expressions (niveau 2). Ces pratiques sont assez fréquentes, et ce indépendamment du milieu et du type d’établissement, touchant 45% des enfants au niveau national.

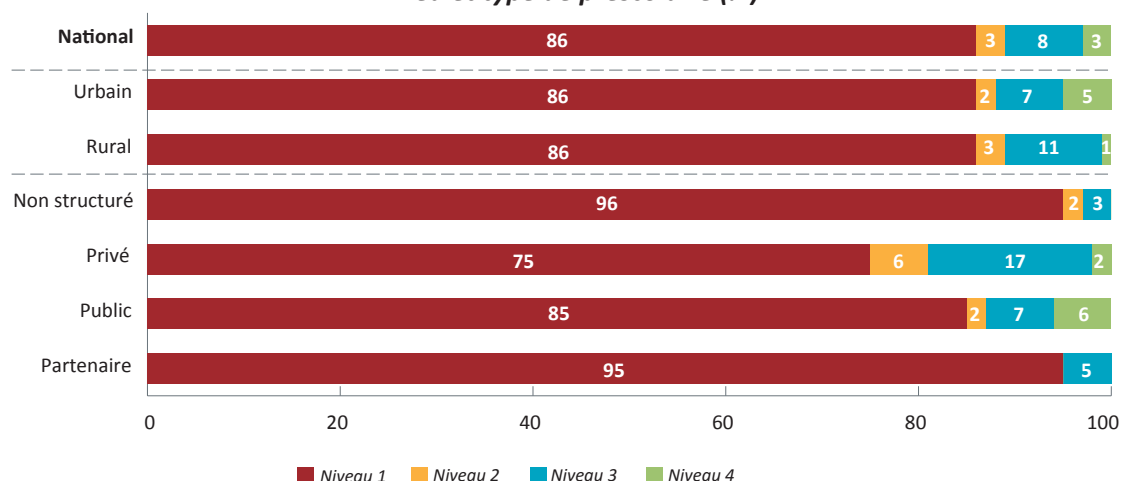
Les autres enfants, soit 29% au niveau national, ont des éducatrices et éducateurs qui encouragent le développement de compétences orales à travers au moins une activité d’échange verbal (niveaux 3 et 4). Ces activités consistent par exemple, à demander aux enfants de décrire des images ou

des objets en précisant leur couleur, forme, taille ou fonction ; à les inciter à raconter des histoires ou à décrire des événements ; à leur raconter un conte et leur poser des questions ouvertes ; à répéter et enrichir leurs propos en y intégrant un vocabulaire plus élaboré ; ou encore à recourir à la narration ou à la discussion pour stimuler l’emploi d’un lexique lié à la vie quotidienne et aux expériences personnelles des enfants.

En contraste avec les aspects précédents, la lecture de livres demeure peu répandue au niveau national, avec 86% des enfants qui n’en ont pas bénéficié. Ce constat ne saurait être attribué à une absence de livre en classe, car parmi ces enfants, seuls 7% ne disposent d’aucun, qu’il s’agisse de livres en arabe ou en français. Bien qu’il convienne de rester prudent dans l’interprétation - l’observation ayant été réalisée lors d’une seule séance de trois heures - ces résultats suggèrent qu’il est fort probable que les éducatrices et éducateurs n’intègrent cette activité que rarement. Cette hypothèse est appuyée par la constance des pourcentages, qui demeurent élevés indépendamment du milieu et du type d’établissement.



**Graphique 50. Répartition des enfants selon les pratiques éducatives relatives à la lecture de livres, par milieu et type de préscolaire (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

En outre, 14% des enfants ont des éducatrices et éducateurs qui ont été observés en train de lire un livre à leur classe. Pour la plupart d'entre eux, les approches adoptées consistaient à poser des questions fermées ou simples aux enfants sur les événements du récit, à les encourager à discuter de l'histoire à travers des questions ouvertes, à aborder le vocabulaire découvert dans le livre, à établir des liens entre l'histoire et les expériences des enfants, à leur permettre de jouer avec des objets ou de réaliser une activité artistique en lien avec l'histoire (niveau 3 et 4). Dans les établissements privés, la proportion d'enfants appartenant à cette catégorie semble plus élevée, bien que les différences enregistrées par rapport aux autres types de structures ne soient pas confirmées statistiquement. En revanche, les enfants dont les éducatrices et éducateurs se limitent à lire le livre sans le discuter avec les enfants ou leur poser des questions (niveau 2) constituent une minorité (3% au niveau national).

### 2.3. Activités de motricité

Le domaine de la motricité comprend deux aspects essentiels du développement moteur de l'enfant. Le premier, relatif à la motricité fine, se rapporte à la capacité à utiliser avec précision les petits muscles, notamment ceux des mains, des doigts, des poignets et du visage. L'objectif étant de développer la coordination œil-main, la précision et la concentration à travers des activités comme l'écriture, le dessin, le coloriage,

le tri et l'organisation de petits objets, l'enfilage de perles, etc. Le second aspect, la motricité globale, renvoie à la capacité de contrôler les grands mouvements de tout le corps. Elle joue un rôle essentiel dans l'équilibre, la coordination générale et le développement physique dans son ensemble. Des activités comme la course, les étirements, la danse, les jeux de ballons et le jeu de poursuite aident les enfants à maîtriser leurs gestes et à améliorer leur agilité, consolidant ainsi cette dimension de leur développement.

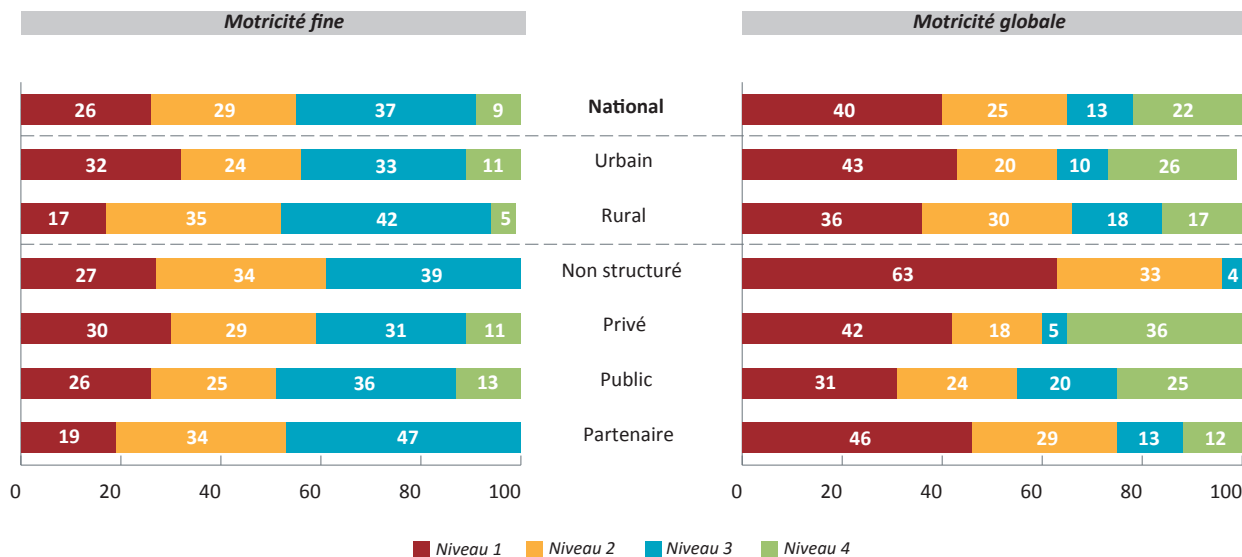
Les résultats observés sur ses aspects montrent qu'au niveau national, 26% des enfants n'ont réalisé aucune activité liée à la motricité fine, une absence plus marquée chez les citadins que chez les ruraux (32% contre 17%). Les autres enfants ont pu s'adonner à ce type d'activités, qu'elles aient été ou non adaptées à leur développement. Ainsi, les activités réalisées par 29% d'entre eux sont jugées trop difficiles ou au contraire, trop simples à comprendre ou à exécuter (niveau 2). Celles considérées plus adaptées concernent 46% des enfants, mais pour 37% d'entre eux, ces activités ne sont pas dirigées par l'enfant et sont centrées sur l'exécution de la tâche définie par l'éducateur plutôt que sur le développement effectif de la motricité fine. De plus, ces activités privilégient le résultat final plutôt que le processus (niveau 3). À l'inverse, certains enfants ont pu explorer des activités qu'ils ont dirigées eux-mêmes. Ces activités mettent plus l'accent sur le processus que sur un objectif précis et permettent



aux enfants d'explorer librement les matériaux et de découvrir comment les manipuler de manière ludique (niveau 4). Ces enfants restent toutefois peu représentés, avec une proportion

de 9% au niveau national. Examinés selon le milieu et le type d'établissement, les pratiques des éducatrices et éducateurs dans ce cadre demeurent comparables.

**Graphique 51. Répartition des enfants selon les pratiques éducatives en matière de motricité, par milieu et type de préscolaire (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Pour la motricité globale, de nombreux enfants ont des éducatrices et éducateurs qui n'ont proposé aucune activité y afférente, soit 40%. Cette absence est constatée aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural et à travers les différents types de préscolaire, notamment le non structuré qui diffère nettement du public (63% contre 31% des enfants non bénéficiaires).

Ceux qui en ont bénéficié représentent 60% mais ces pratiques ne sont pas toujours profitables à tous les enfants de la classe, ni d'une durée suffisante. En effet, seuls 22% des enfants, au niveau national, ont des éducatrices et éducateurs qui leur permettent d'exercer de telles activités pour une durée d'au moins 20 minutes (niveau 4). Cette proportion ne varie pas beaucoup selon le milieu et atteint un maximum de 36% dans les établissements privés. En revanche, dans les établissements non structurés, lorsque les éducatrices et éducateurs organisent des activités relatives à ce domaine, celles-ci se limitent toujours à 20 minutes, voire moins, et n'engagent pas tous les enfants (niveau 2 et 3).

## 2.4. Activités de jeu libre

Tout comme les domaines précédemment cités, le jeu libre est essentiel dans le développement global des enfants. Il constitue non seulement une opportunité d'apprentissage naturel, mais favorise également leur croissance physique et leur développement émotionnel et social. En offrant aux enfants la possibilité d'explorer librement de nouvelles expériences, il les aide à devenir plus autonomes et responsables, notamment en leur permettant de choisir leurs jeux et d'établir leurs propres règles. Dans un environnement riche en matériel lié aux mathématiques et au langage, le jeu libre peut également offrir aux enfants des occasions de développer d'autres compétences telles que la curiosité, l'expression orale, la pensée logique et le raisonnement. En outre, ces activités favorisent les mouvements spontanés mobilisant les grands muscles, contribuant ainsi au développement de la motricité globale chez l'enfant.

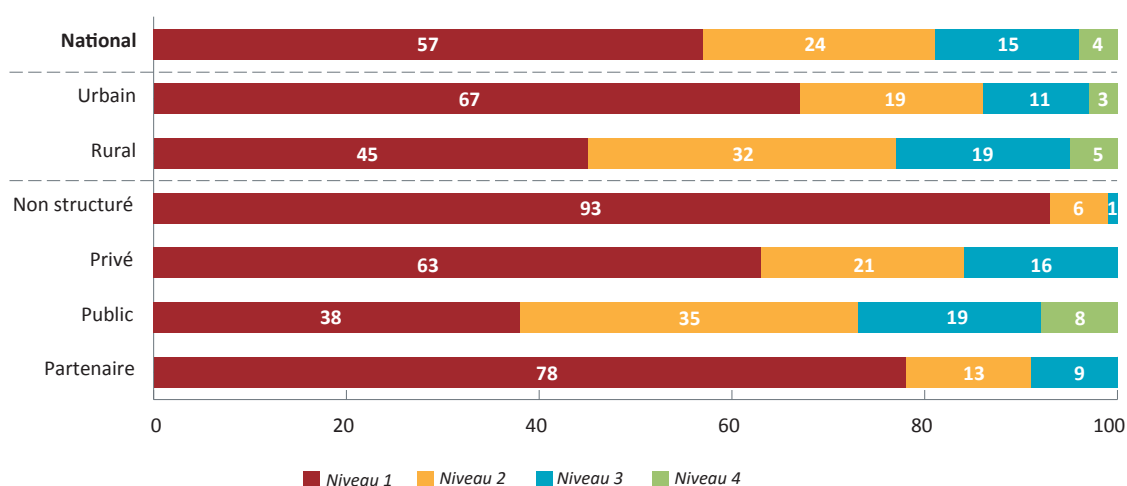
Compte tenu des bienfaits qu'il procure aux enfants, le jeu libre devrait normalement être largement pratiqué par les éducatrices et

éducateurs. Toutefois, les résultats de l'enquête ne vont pas dans ce sens<sup>3)</sup> : une part importante d'enfants n'a pas eu l'occasion de jouer librement, notamment en milieu urbain (67%) par rapport au rural (45%), et dans les établissements non structurés et de partenariat (93% et 78%) par rapport à ceux du public (38%).

L'absence d'occasions permettant aux enfants d'expérimenter de nouvelles situations sans directives des éducatrices et éducateurs ainsi que le manque d'activités de motricité globale dans plusieurs classes, suggèrent que les enfants passent la majeure partie de leur temps dans des tâches sédentaires, peu propices à leur développement physique et à leur épanouissement.

Par ailleurs, lorsqu'il est observé, le jeu libre fait souvent l'objet de certaines limitations. Parmi les enfants qui y ont participé, 24% ne disposaient pas d'une liberté totale dans le choix des activités, du matériel et de la façon de les utiliser (niveau 2). Bien que cette proportion varie selon le milieu et le type d'établissement, les écarts observés ne sont pas significatifs. À l'inverse, 19% des enfants choisissent eux-mêmes leur activité, ainsi que le lieu et la manière de jouer avec le matériel. Parmi eux, 15% ont des éducatrices et éducateurs qui n'interviennent pas pour enrichir le jeu ou prolonger le processus d'apprentissage (niveau 3), tandis que 4% seulement ont des éducatrices et éducateurs qui optent pour une telle démarche (niveau 4).

**Graphique 52 : Répartition des enfants selon les pratiques du personnel éducatif en matière de jeu libre, par milieu et type de préscolaire (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Si le jeu libre n'était pas assez fréquent, et si les activités de motricité globale étaient absentes, d'une durée très courte ou ne bénéficiaient pas à tous les enfants, du moins dans les classes observées, il faut souligner que les conditions nécessaires à leur exercice, ne sont pas réunies dans plusieurs établissements. La disponibilité d'une surface ou d'une cour, permettant aux enfants de bouger librement et sûrement est l'une de ces conditions. Sur ce point, les résultats montrent qu'une part importante d'enfants (59% au niveau national) est préscolarisée dans des établissements ne disposant pas de surface de jeu appropriée et sans obstacles dans la cour.

Les enfants en milieu rural sont plus concernés par cette situation (75%) que les citadins (48%). Comparés aux enfants dans les établissements publics et privés, ceux fréquentant des établissements non structurés sont beaucoup plus désavantagés (94% contre 55% et 35% dans les premiers). Il en est de même pour les enfants des établissements relevant de partenariats et qui représentent 78%, soit une proportion nettement plus élevée que celle observée dans le privé.

Par ailleurs, la majorité des établissements manque d'équipements favorisant la motricité globale, tels que balançoires, toboggans ou

3. On rappelle ici que l'observation n'a pas duré toute la journée. Ainsi, l'absence d'activité reste relative à la séance observée.

ballons. Cette situation est particulièrement marquée en milieu rural où 95% des enfants n’y ont pas accès contre 71% en milieu urbain. À l’exception des établissements privés où 37% des enfants n’ont pas accès à de tels équipements, ceux des établissements non structurés, de partenariat ou publics en sont majoritairement dépourvus (respectivement 95%, 88% et 95%).

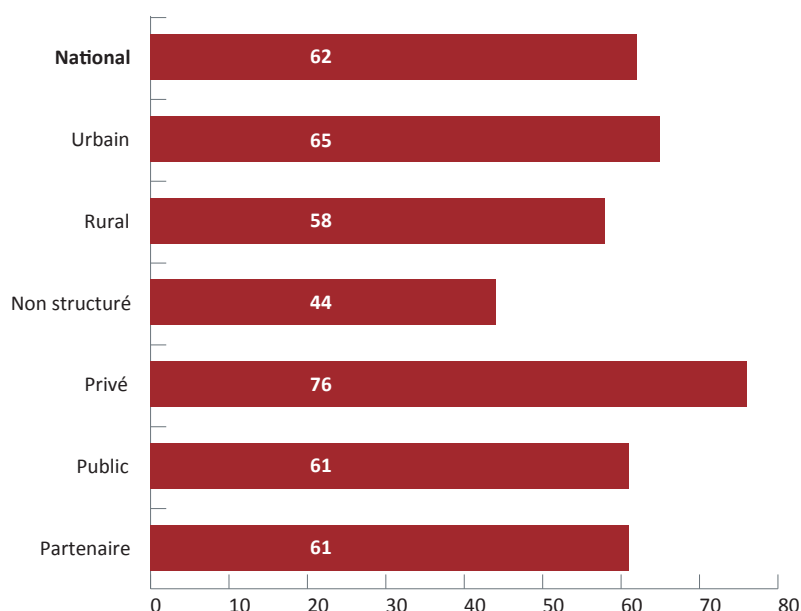
## 2.5. Activités de musique et de mouvement

Il s’agit ici de permettre aux enfants de chanter, danser en groupe ou à tour de rôle, jouer aux devinettes populaires et de regarder des vidéos musicales éducatives.

Au-delà de leur rôle récréatif, ces activités contribuent au développement global des enfants, notamment en favorisant l’acquisition du langage, la stimulation de la mémoire et de l’attention, le développement des capacités auditives, tout en renforçant la motricité.

Sur ce registre, 62% des enfants au niveau national sont encadrés par des éducatrices et éducateurs ayant proposé au moins une activité de ce type, durant la période d’observation. Cette proportion varie légèrement selon le milieu, mais est nettement plus élevée dans les établissements privés par rapport à ceux non structurés (76% contre 44%).

**Graphique 53. Répartition des enfants selon les pratiques éducatives relatives au domaine de la musique et du mouvement, par milieu et type de préscolaire (en %)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Toutes ces activités offrent des occasions d’interaction et d’expression qui favorisent l’acquisition linguistique, notamment dans des langues étrangères. On observe d’ailleurs une intégration croissante de la communication en langue étrangère dans les programmes de préscolaire au niveau international, avec des expériences d’initiation au multilinguisme dans plusieurs pays, tels que le Canada ou l’Allemagne<sup>(4)</sup>. Cela ne réduit en rien l’importance

des interactions en langue maternelle qui restent centrales pour l’acquisition des compétences ultérieures en lecture et écriture, tout en facilitant l’éveil au langage et la réussite scolaire dans les environnements multilingues<sup>(5)</sup>.

4. OCDE (2021), Petite enfance, grands défis VI : Soutenir des interactions constructives dans l’éducation et l’accueil des jeunes enfants, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/71b52184-fr>.

5. Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934–947.

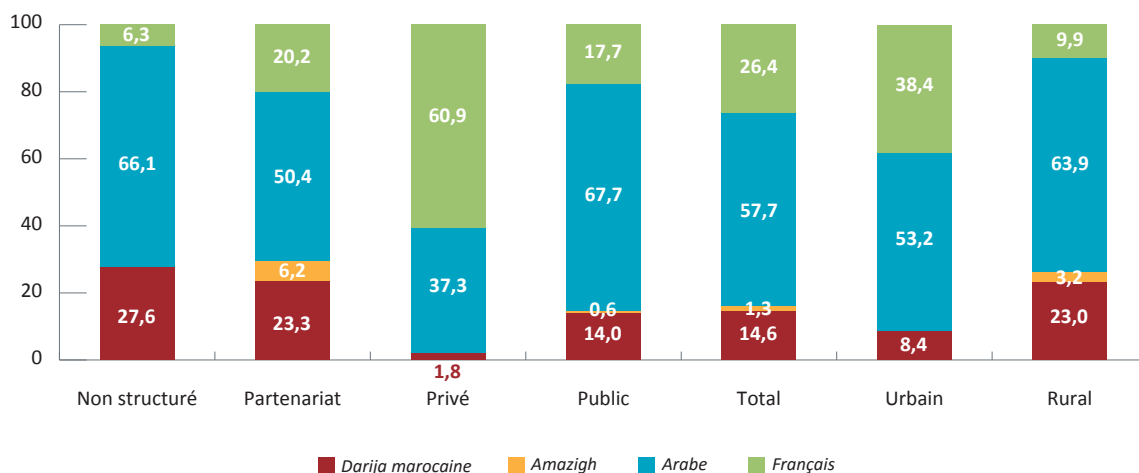
## 2.6. Langue principale d'enseignement

Du dialecte local au français passant par l'arabe classique, le Maroc n'échappe pas au multilinguisme. Dans ce contexte, le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique relève que l'emploi de la langue maternelle contribue à sécuriser l'enfant sur le plan affectif, tandis que l'introduction progressive d'une langue étrangère représente une pratique considérée comme adaptée au contexte national<sup>(6)</sup>.

Concernant cet aspect, l'enquête révèle une grande diversité linguistique dans les pratiques pédagogiques du préscolaire, avec des variations marquées selon le type d'établissement et le milieu. L'arabe est utilisé par le personnel éducateur de 58% des enfants, une proportion plus élevée dans

le public (68%) et le non structuré (66%), mais nettement plus faible dans le privé (37%), où le français domine avec 61%. Le dialecte local « Darija » occupe également une place importante, notamment dans le non structuré (28%) et en milieu rural (23%), traduisant une adaptation au contexte local out en soulevant la question des normes de l'enseignement formel. L'amazigh, bien que marginal (1%), est surtout présent dans les structures en partenariat (6%), reflétant des initiatives ciblées dans certaines zones. Enfin, le français est davantage utilisé en milieu urbain (38%) qu'en milieu rural (10%), accentuant les inégalités linguistiques territoriales. Ces écarts linguistiques traduisent à la fois des choix institutionnels, des contextes sociolinguistiques et des orientations pédagogiques propres à chaque type de structure.

**Graphique 54. Répartition des enfants selon la langue principale utilisée dans l'enseignement, par milieu et type de préscolaire**



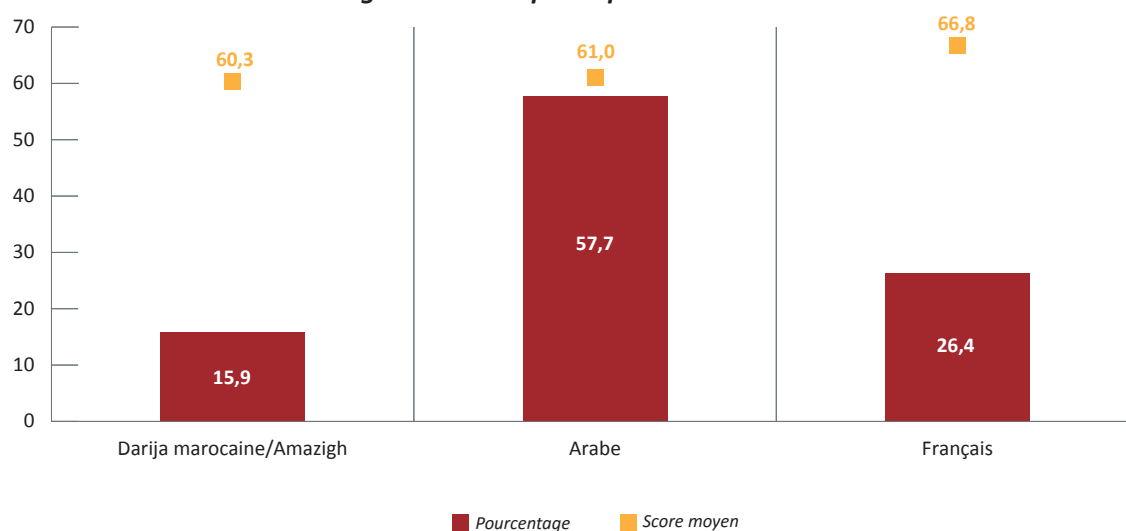
Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Par ailleurs, il est important de noter que le score moyen de performance des enfants varie selon la langue principalement utilisée en classe. En effet, le score le plus élevé est observé chez les enfants suivant un enseignement principalement en français (67), suivi de l'enseignement arabe (61), puis en darija marocaine ou amazigh (60). Ce résultat peut être expliqué par le fait que les enfants qui reçoivent un enseignement en

français sont issus de familles plus aisées sur le plan socioéconomique et culturel leur offrant ainsi l'accès à plus de ressources éducatives.

6. Conseil Supérieur de l'Enseignement (2017). Un préscolaire équitable et de qualité. L'enseignement préscolaire Pilier de la nouvelle école marocaine. Rapport préparatoire à l'avis du Conseil sur : « L'enseignement préscolaire : pilier de la nouvelle école marocaine »

**Graphique 55. Scores moyens de performance des enfants préscolarisés selon la langue principale d'enseignement utilisée par le personnel éducateur**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

### 3. Interactions entre les éducatrices et éducateurs, et les enfants

Outre les stratégies décrites dans la partie précédente, l'observation des classes s'est également intéressée aux interactions, d'une manière générale, entre les éducatrices et éducateurs et les enfants. Cela concerne notamment les stratégies disciplinaires adoptées pour gérer les problèmes de comportement, la participation des enfants aux activités, les formes de regroupement adoptées, ainsi que les modalités de surveillance et la prise en charge individuelle des enfants.

#### 3.1. Stratégies disciplinaires

Dans les classes du préscolaire, il n'est pas rare d'observer certains comportements inadaptés, liés au fait que les enfants n'ont pas encore atteint une maturation socio-affective suffisante pour réguler leurs émotions et leurs conduites dans un environnement différent du cadre familial. Au préscolaire ils sont confrontés à de nouvelles situations, interagissent avec des personnes extérieures à leur cercle familial et doivent apprendre à se conformer à des règles de vie collective. Ces exigences peuvent parfois susciter des frustrations et entraîner des réactions inappropriées que les éducatrices et éducateurs doivent prendre en charge. Dans ce

contexte, la qualité des interactions entre l'enfant et l'éducateur revêt une importance particulière. Ce dernier est ainsi appelé à mettre en œuvre des stratégies appropriées favorisant l'adaptation sociale et scolaire des enfants, tout en veillant à préserver leur sécurité physique et émotionnelle. En effet, les interactions négatives, même rares, nuisent à leur développement ainsi qu'à leur réussite scolaire.

L'observation des classes montre que les stratégies employées pour gérer les perturbations et les comportements inappropriés des enfants diffèrent d'un éducateur à l'autre. Toutefois, c'est l'absence d'interactions verbales négatives qui prédomine, quel que soit le milieu et le type d'établissement. En effet, 68% des enfants au niveau national ont des éducatrices et éducateurs ayant opté pour des stratégies plutôt positives qui consistent à rediriger les enfants vers un comportement plus approprié (ils leur demandent par exemple de s'asseoir ou de parler doucement). Ce pourcentage est sensiblement le même en milieu urbain et en milieu rural, et varie entre 58% et 75% selon le type d'établissement.

Dans le même sens, certains éducatrices et éducateurs ont adopté des stratégies positives et cohérentes qui consistent à expliquer aux enfants les raisons des règles établies et à les appliquer de façon régulière et équitable. Les enfants bénéficiant de ce climat représentent

35% au niveau national, avec des variations selon le milieu (40% en milieu urbain contre 29% en milieu rural) et le type d'établissement (entre 26% et 54%), mais qui restent non significatives.

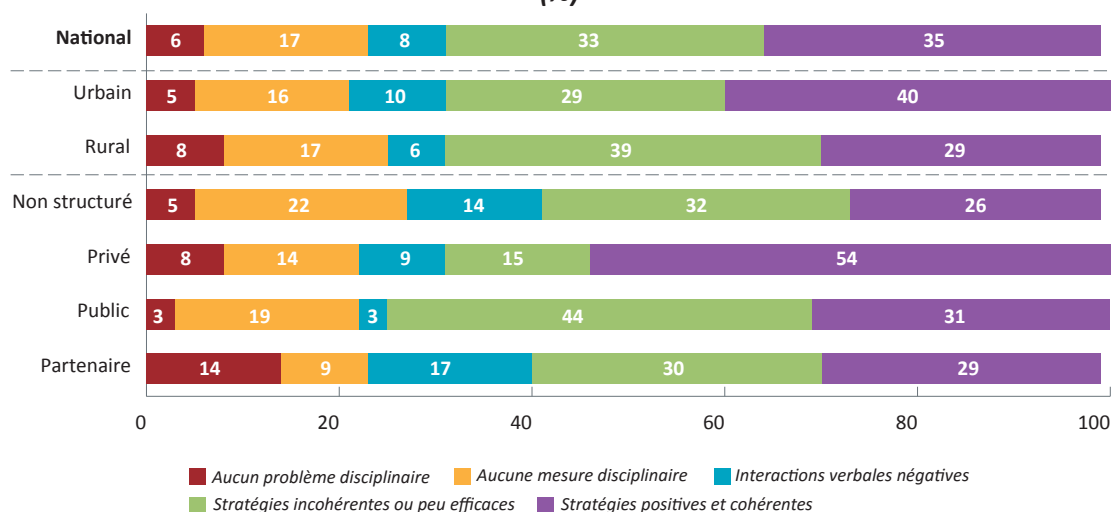
À l'inverse, et malgré la volonté d'éviter des réactions négatives, interventions des éducatrices et éducateurs ont manqué de cohérence (utilisées uniquement dans certaines situations ou avec certains enfants) ou se sont révélées peu efficaces (instructions inadaptées ou absence de suivi de la situation). Les enfants encadrés par ces éducatrices et éducateurs représentent le tiers au niveau national, et leur pourcentage oscille entre 29% et 39% selon le milieu et entre 15% et 44% selon le type d'établissement.

Des interactions verbales négatives (menaces,

humiliations) à l'égard des enfants ayant un comportement perturbateur ont également été observées, ce qui risque de rendre le climat de la classe peu propice aux apprentissages pour l'ensemble des enfants qui la fréquentent. La part des enfants fréquentant de telles classes reste non négligeable : 8% au niveau national (10% en milieu urbain et 6% en milieu rural), avec des variations, non significatives, allant de 3% à 17% selon le type d'établissement.

Le climat de la classe peut également être dégradé lorsqu'aucune mesure n'est prise face aux problèmes disciplinaires. En cela, la part des enfants dont les éducatrices et éducateurs se comportent ainsi reste non négligeable (entre 9% et 22%).

**Graphique 56. Répartition des enfants selon les stratégies disciplinaires de leurs éducatrices et éducateurs (%)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

La comparaison des scores en fonction de l'approche disciplinaire adoptée face à un comportement inadéquat montre que les enfants dont les éducatrices et éducateurs adoptent une approche de discipline positive et cohérente présentent en moyenne des scores significativement plus élevés que ceux qui ne sont pas confrontés à des interactions négatives, mais dont les mesures prises par les éducatrices et éducateurs demeurent incohérentes.

Les interactions physiques négatives sont, quant à elles, relativement rares. À l'échelle nationale, les éducatrices et éducateurs de 89% des enfants n'ont manifesté aucun comportement portant atteinte à leur intégrité physique. Cette

tendance se vérifie aussi bien en milieu urbain (89%) qu'en milieu rural (88%) et quel que soit le type d'établissement (non structurés : 85% ; partenaires : 92% ; privés : 91% ; publics : 87%). À l'inverse, certains éducatrices et éducateurs ont adopté, à l'égard d'un ou plusieurs enfants, des réactions négatives telles que l'usage d'un bâton, les bousculades ou les coups. Les enfants fréquentant des classes où cela s'est produit représentent 11%. Parmi eux, 9% ont des éducatrices et éducateurs qui y ont eu recours rarement (une à deux fois durant toute la période d'observation), moins de 1% à une fréquence modérée (trois à quatre fois) et près de 2% de façon répétée (cinq fois ou plus).

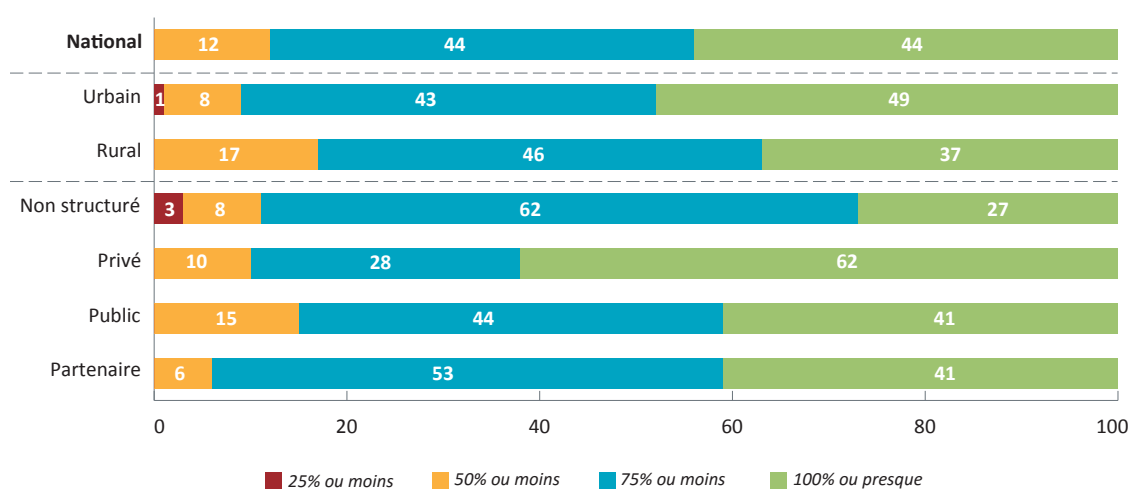
### 3.2. Participation des enfants dans les activités

Le maintien d'un climat propice à l'apprentissage est essentiel pour instaurer un climat favorable à l'apprentissage. S'il représente un défi quotidien pour l'éducateur, celui-ci doit aussi garantir la participation de l'ensemble des enfants aux activités. Sur ce plan, les résultats indiquent qu'au niveau national, 44% des enfants ont des éducatrices et éducateurs qui impliquent l'ensemble de la classe. En comparaison, 44% sont préscolarisés dans des classes où le taux de participation ne dépasse pas 75%, et 12% dans

des classes où celui-ci est limité à 50% ou moins.

Une analyse plus fine des données montre qu'il n'existe pas de différence majeure entre les milieux urbain et rural quant à la répartition des enfants selon le taux de participation aux activités. En revanche, une différence significative apparaît entre les unités non structurées et celles privées : ces dernières comptent plus d'enfants fréquentant des classes où le taux de participation atteint 100% ou s'en approche, soit 62% contre 27%.

**Graphique 57. Répartition des enfants selon le taux de participation aux activités (en %)**



Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

S'agissant de la relation entre cet indicateur et les résultats d'apprentissage des enfants, il est à noter que ceux fréquentant des classes où le taux de participation et de 75% ou plus ont des scores plus élevés que ceux qui sont préscolarisés dans des classes où le taux de participation est de 50% ou moins.

En matière de gestion du temps, il convient de souligner que la majorité des enfants ont des éducatrices et éducateurs qui veillent à les maintenir engagés dans des activités, limitant ainsi les périodes d'inactivité excédant dix minutes. Cela permet à la fois de prévenir l'émergence de comportements perturbateurs et de garantir une utilisation efficiente du temps d'apprentissage. Ces enfants représentent 89% au niveau national, avec des proportions relativement stables selon

le milieu (89% en urbain contre 88% en rural) ainsi que selon le type d'établissement (entre 85% et 92%).

En continuité avec ce qui précède, la majorité des enfants sont encadrés en permanence par leurs éducatrices et éducateurs, soit 70% au niveau national. Cette situation est sensiblement plus répandue en milieu urbain qu'en milieu rural (78% contre 59%). La proportion de ces enfants varie aussi selon le type d'établissement, mais sans différence significative : 85% dans le privé et 68% dans le public, 63 dans les établissements du partenariat et 60% dans les non structurés. À l'opposé, 30% des enfants au niveau national, ont été laissés sans surveillance, dont 16% pendant moins de cinq minutes, 9% entre cinq et dix minutes et 5% pendant plus de dix minutes.



### 3.3. Modalités de travail en classe

Outre la gestion du temps, les modalités de travail constituent également un élément important pour l'encadrement et l'accompagnement des enfants. Les moments collectifs, le travail en groupes et le travail individuel sont autant de modes qu'il faut envisager pour mieux répondre aux besoins variés des enfants. En cela, si enseigner à l'ensemble de la classe est plus adapté aux activités répétitives et structurantes qui se déroulent chaque jour, il n'en reste pas moins que les autres modes d'organisation concourent aussi au développement global des enfants. En effet, travailler en binômes ou en petits groupes favorise le développement de compétences langagières et socioaffectives chez les enfants tout en offrant à l'éducateur l'opportunité d'observer leur progression, d'identifier les besoins spécifiques de chacun et d'ajuster son accompagnement de manière ciblée. En offrant à l'enfant la possibilité d'apprendre à son propre rythme et de manière plus autonome, le travail individuel permet quant à lui de renforcer sa confiance en lui et de développer son sens de responsabilité.

D'après les résultats de l'enquête, et comme prévu, notamment en raison des activités faisant partie du rituel quotidien, la plupart des enfants sont encadrés par des éducatrices et éducateurs ayant eu recours à l'enseignement collectif, qu'il soit combiné ou non avec d'autres modes. Ces

enfants représentent 91% au niveau national, et leur pourcentage est significativement plus élevé en milieu urbain comparativement au milieu rural. Parmi eux, 43% ont des éducatrices et éducateurs qui se sont limités à ce mode, alors que les éducatrices et éducateurs des autres l'ont associé à un, deux ou trois autres, avec des proportions respectives de 35%, 10% et 3% des enfants bénéficiant de ces configurations.

Le travail en binôme demeure peu pratiqué et est utilisé, en alternance avec d'autres modes, par les éducatrices et éducateurs de 4% des enfants au niveau national. Les enfants observés travaillant en groupes de trois ou plus représentent globalement 30% et sont nettement plus nombreux dans les établissements publics (49%) comparativement aux établissements non structurés (9%) et privés (9%). Les éducatrices et éducateurs de 8% de ces enfants se restreignent à ce mode uniquement, contrairement à 22% dont les éducatrices et éducateurs font également appel à d'autres modes. Le travail individuel concerne, quant à lui, plus du tiers des enfants sans variations significatives selon le milieu ou le type d'établissement. La plupart de ces enfants évoluent dans des classes où les éducatrices et éducateurs associent le travail individuel à l'enseignement collectif (25%) ou bien le combinent avec celui-ci et le travail en groupes (9%).

**Tableau 5. Pourcentage des enfants selon les modes d'organisation de la classe, par milieu et type de préscolaire (%)**

	Toute la classe	Groupes de trois enfants ou plus	Travail en binômes	Travail individuel
<b>National</b>	91	30	4	39
<b>Urbain</b>	97	25	5	36
<b>Rural</b>	83	37	3	43
<b>Non structuré</b>	100	9	1	26
<b>Partenaire</b>	85	20	0	47
<b>Privé</b>	98	9	7	48
<b>Public</b>	87	49	5	35

Source : Enquête préscolaire, INE-CSEFRS, 2024.

Il est à noter que plusieurs éducatrices et éducateurs n'intègrent pas systématiquement les besoins et capacités variés des enfants

dans leur enseignement, et n'adoptent pas un mode différencié pour les prendre en charge. Les enfants pris en charge par de tels

éducatrices et éducateurs représentent 31% de l'échantillon, tandis que 40% ont des éducatrices et éducateurs qui, manifestent une attention limitée aux besoins individuels des enfants en s'assurant de leur compréhension des concepts et en leur fournissant une aide. À l'inverse, 29% des enfants ont des éducatrices et éducateurs qui prennent toujours en compte leurs besoins individuels. Parmi eux, la moitié est encadrée par des éducatrices et éducateurs qui adoptent une approche se focalisant principalement sur les enfants en difficulté, ou sur ceux nécessitant un soutien supplémentaire. L'autre moitié bénéficie d'un accompagnement plus complet, avec une identification systématique à la fois des enfants en difficulté, auxquels l'aide nécessaire est apportée, et ceux nécessitant davantage de stimulation, pour lesquels des activités ou un soutien adapté sont proposés.

Dans les établissements non structurés, la proportion des enfants dont les éducatrices et éducateurs adoptent une approche de soutien pour ceux en difficulté ou manquant de stimulation, qu'elle soit partielle ou complète, est nettement plus faible que celle dans les établissements de partenariat ou privés, soit seulement 10% contre 45% et 40%, respectivement. Dans les établissements publics, ce pourcentage s'élève à 23%.

# Conclusion

Le préscolaire marocain aborde aujourd'hui une phase déterminante, située à l'intersection entre l'extension progressive de l'accès et l'exigence d'une amélioration plus affirmée de la qualité. Les progrès réalisés durant la dernière décennie témoignent d'une mobilisation institutionnelle importante, mais révèlent également les chantiers encore ouverts pour traduire pleinement les ambitions de la Vision stratégique 2015-2030, de la Loi-cadre 51-17 et du Programme national de généralisation et de développement du préscolaire. Le préscolaire évolue désormais dans une dynamique où l'élargissement de l'offre doit se conjuguer avec une consolidation pédagogique, institutionnelle et territoriale, afin d'assurer aux enfants un environnement d'apprentissage cohérent, inclusif et durable.

## 1. Proximité géographique et équité territoriale

La question de la proximité géographique occupe une place croissante dans les dynamiques d'évolution du préscolaire au Maroc. L'organisation territoriale du pays, marquée par la coexistence de zones d'habitat dispersée, de territoires à faible densité et d'espaces difficiles d'accès, confère à la dimension spatiale un rôle structurant dans l'expérience des familles et dans les conditions d'accès des enfants. L'implantation des unités préscolaires, leur distribution sur le territoire et leur articulation avec les lieux de vie soulèvent ainsi des enjeux qui dépassent le seul cadre éducatif pour s'inscrire dans les réalités quotidiennes des déplacements, des distances et des mobilités familiales.

Dans ce contexte, la proximité devient un élément central pour comprendre les évolutions possibles du préscolaire. Les territoires ruraux, montagneux ou éloignés présentent des caractéristiques spécifiques qui influencent les formes d'accès et les modalités d'inscription des enfants. Ces configurations territoriales, appelées à coexister durablement, posent des questions quant aux conditions dans lesquelles le préscolaire s'inscrit

dans l'environnement immédiat des familles, aux interactions entre espace scolaire et espace de vie, ainsi qu'aux disparités qui peuvent en découler.

L'équité territoriale, dans ce cadre, se déploie comme une dimension transversale qui accompagne la progression du préscolaire. Elle renvoie autant aux réalités géographiques qu'aux rythmes de déplacement et aux spécificités locales. La trajectoire future du préscolaire se situera ainsi à l'intersection de ces paramètres, dans une dynamique où les caractéristiques des territoires continueront à influencer les formes, les rythmes et les conditions d'accès des jeunes enfants au préscolaire.

## 2. Décentralisation et place des collectivités locales

L'évolution du préscolaire au Maroc s'inscrit dans un cadre institutionnel marqué par la régionalisation avancée et la déconcentration administrative. Dans ce contexte, les collectivités territoriales occupent une place particulière définie par la Constitution et les lois organiques, qui leur reconnaissent un rôle dans le développement social et local sans leur attribuer de compétence claire en matière de préscolaire. Cette situation engendre une répartition des responsabilités encore partielle et peu stabilisée entre différents niveaux d'acteurs.

La relation entre les structures préscolaires et les territoires dépend largement des ressources locales, de l'organisation administrative des communes et de l'importance qu'elles accordent aux services destinés à la petite enfance. Les réalités démographiques, géographiques et économiques des régions marocaines influencent ainsi fortement les modalités de présence et de soutien du préscolaire, aboutissant à des situations différenciées selon les territoires.

En outre, la place des collectivités locales dans le développement du préscolaire est conditionnée par les cadres juridiques existants, les démarches

de planification territoriale et les priorités spécifiques à chaque contexte local, ce qui constitue un élément clé pour comprendre les évolutions futures du préscolaire pour un Maroc engagé dans une transformation progressive de ses modes d'organisation institutionnelle

### **3. Gouvernance, financement et lisibilité institutionnelle**

L'organisation du préscolaire au Maroc se déploie dans un cadre institutionnel caractérisé par la coexistence d'intervenants multiples relevant de l'État, d'organismes publics, d'associations, du secteur privé et de partenaires externes. Cette configuration, héritée de l'histoire récente du développement du préscolaire, a contribué à l'élargissement de l'offre mais s'accompagne d'une structuration encore en évolution. La répartition des rôles entre les différents acteurs se construit au croisement de dispositifs nationaux, de programmes sectoriels et d'initiatives partenariales, ce qui confère à la gouvernance du préscolaire une forme d'organisation composite.

Les modalités de financement reflètent cette diversité institutionnelle. Elles mobilisent à la fois des ressources publiques relevant du budget de l'État, ainsi que des apports issus d'organisations et de programmes de développement. Cette pluralité des sources s'inscrit dans des conditions de stabilité différenciées, notamment lorsque les financements proviennent de dispositifs programmatiques ou de partenariats à durée limitée.

Dans cette configuration, les enjeux de lisibilité institutionnelle occupent une place croissante. La manière dont les responsabilités s'articulent entre les différentes entités impliquées, la transparence des circuits financiers et la cohérence des modalités de pilotage constituent des aspects appelés à évoluer au rythme de la structuration progressive du préscolaire. L'ensemble de ces éléments contribue à dessiner un paysage institutionnel dont les contours, encore en redéfinition, influenceront les orientations futures du développement du préscolaire.

### **4. Professionnalisation, statut et structuration du métier d'éducatrice et d'éducateur**

Le développement du préscolaire au Maroc s'inscrit dans un contexte où le métier d'éducatrice et d'éducateur occupe une place centrale pour soutenir les ambitions nationales en matière de qualité. La diversité actuelle des formes d'engagement, de même que les écarts constatés dans les conditions d'exercice, annoncent une période où la question de la professionnalisation deviendra un enjeu déterminant pour l'évolution du préscolaire. Les différentes modalités de recrutement, les niveaux de stabilité professionnelle et les perspectives d'évolution encore limitées ouvrent un champ de réflexion sur les formes possibles de structuration d'un cadre professionnel plus cohérent et mieux aligné sur les exigences pédagogiques du préscolaire.

Dans cette perspective, la consolidation du métier apparaît comme un axe majeur pour accompagner la montée en qualité du préscolaire. L'avenir semble marqué par la nécessité d'un cadre professionnel stable, capable d'intégrer les dimensions liées à la formation, à l'accompagnement, à la reconnaissance et à l'attractivité du métier. Les débats institutionnels qui s'annoncent autour du statut et des conditions d'exercice s'inscrivent dans une dynamique où la continuité éducative, la stabilité des équipes et l'ancrage durable des pratiques pédagogiques constitueront des leviers structurants pour soutenir le développement du préscolaire.

La question salariale, qui demeure au cœur des discussions du secteur éducatif de manière plus large, fait également partie des éléments susceptibles d'influencer les trajectoires professionnelles et l'ancrage durable dans le métier. Les enjeux de reconnaissance et de valorisation du rôle joué par les éducatrices et éducateurs dans les premières années ouvrent ainsi une perspective où les conditions d'exercice pourraient devenir un facteur clé de consolidation du préscolaire marocain.

L'évolution future du métier se dessine ainsi autour d'une réflexion élargie sur son statut, sur

les formes de professionnalisation envisageables et sur les conditions de travail qui permettront de soutenir un cadre éducatif plus stable, plus cohérent et plus aligné avec les ambitions portées pour la petite enfance.

## **5. Qualité et inclusivité des environnements d'apprentissage**

La question de la qualité dans le préscolaire ne se limite pas aux dimensions matérielles et infrastructurelles ; elle englobe également les pratiques éducatives qui structurent le quotidien des enfants. Les environnements d'apprentissage se définissent à la fois par l'organisation des espaces, l'accès aux ressources et la manière dont les activités sont conçues, animées et articulées autour du jeu, du langage, de l'exploration et des interactions entre adultes et enfants. La diversité des contextes territoriaux, des types de structures et des modalités de prise en charge contribue à façonner des configurations variées, au sein desquelles les approches pédagogiques, le rythme des journées, la place accordée à l'expression des enfants ou aux activités de manipulation peuvent prendre des formes différentes.

Dans ce cadre, la qualité des environnements préscolaires se déploie à l'intersection de plusieurs dimensions : l'aménagement des lieux, la disponibilité de matériel éducatif et ludique, la structuration des situations d'apprentissage, la manière dont les adultes accompagnent les enfants, ainsi que les formes de participation proposées. Les écarts de ressources et de conditions d'accueil entre territoires, combinés à la diversité des pratiques, conduisent à des expériences éducatives qui ne sont pas uniformes d'un contexte à l'autre, en particulier dans les zones éloignées ou moins dotées en infrastructures et en services de base.

L'inclusion des enfants en situation de handicap s'inscrit également dans cette perspective. L'ouverture du préscolaire à ces enfants, la place qui leur est accordée au sein des groupes, ainsi que les modalités d'accueil et d'accompagnement mises en œuvre, participent pleinement de la manière dont les environnements d'apprentissage

se construisent. Cette dimension renvoie autant à l'accessibilité des espaces et des supports qu'aux pratiques pédagogiques et aux interactions quotidiennes, dans la mesure où elle interroge la capacité des structures à intégrer la diversité des besoins dès les premières années.

La qualité et l'inclusivité des environnements d'apprentissage se présentent ainsi comme un champ d'évolution où les aspects matériels, organisationnels et pédagogiques sont étroitement liés. Leur articulation future, au sein de contextes territoriaux et institutionnels différenciés, contribuera à façonner les expériences éducatives des enfants et les trajectoires du préscolaire dans les années à venir.

## **6. Relation entre les structures préscolaires et les familles**

La relation entre les familles et les structures préscolaires occupe une place importante dans le paysage éducatif marocain, en raison de la diversité des contextes sociaux et linguistiques qui caractérise le pays. Les modes de communication entre parents et établissements se construisent différemment selon les environnements ruraux ou urbains, les pratiques communautaires, les habitudes de participation parentale et l'accès variable aux ressources éducatives ou culturelles. Ces différences contribuent à dessiner des configurations multiples dans lesquelles les formes d'implication familiale et la nature des échanges avec les équipes éducatives ne se manifestent pas de manière uniforme sur l'ensemble du territoire.

Dans ce cadre, la continuité des apprentissages s'inscrit dans un espace où les expériences vécues à l'école et celles vécues à la maison se complètent, se juxtaposent ou, parfois, se différencient nettement selon les milieux. Les pratiques familiales liées au langage, au jeu, à la narration ou à l'accompagnement des enfants, ainsi que les rythmes et conditions de vie des foyers, influencent la manière dont l'enfant traverse ses premières années d'éducation. Les structures préscolaires, quant à elles, évoluent dans des organisations qui diffèrent selon les

types de gestion, les ressources disponibles et les réalités locales, ce qui façonne les modalités de communication possibles avec les familles et la place que celles-ci occupent dans la vie du préscolaire.

L'articulation entre ces deux sphères, familiale et scolaire, représente ainsi une dimension appelée à prendre davantage d'importance dans l'évolution du préscolaire au Maroc. Les transformations sociales, les dynamiques territoriales et les attentes croissantes des familles à l'égard de l'éducation précoce influencent déjà les formes possibles de cette relation. Dans cette perspective, la continuité des apprentissages s'inscrit dans un horizon où la diversité des contextes familiaux et la variété des pratiques éducatives locales continueront de jouer un rôle structurant dans les expériences des jeunes enfants au préscolaire.

## **7. Continuité des apprentissages entre le préscolaire et le primaire**

La transition entre le préscolaire et le primaire constitue un moment particulier du parcours éducatif des enfants au Maroc, marqué par la rencontre de deux univers pédagogiques différents. Les premières années du préscolaire ciblent le développement global de l'enfant, tandis que le primaire introduit progressivement des apprentissages plus structurés, centrés sur la lecture, l'écriture, les mathématiques et la compréhension de consignes scolaires.

Au cœur de cette transition, les enfants sont placés face à des pratiques éducatives qui diffèrent souvent par leurs rythmes, leurs modes d'interaction et leurs langages pédagogiques. Cette divergence culturelle — entre le jeu comme modalité privilégiée d'apprentissage au préscolaire et les exigences scolaires initiales — crée un espace d'adaptation crucial. La réussite de cette adaptation est essentielle pour appréhender les trajectoires scolaires des enfants en début de scolarité.

Ainsi, la manière dont le primaire intègre et articule ses premières étapes d'apprentissage en continuité avec les expériences vécues au préscolaire devient un enjeu majeur. Cette articulation contribue à assurer la cohérence et la fluidité du parcours éducatif global, tout en répondant aux besoins spécifiques de développement des jeunes enfants.

Dans ce cadre, la continuité entre préscolaire et primaire s'affirme comme une dimension stratégique où convergent attentes pédagogiques, pratiques professionnelles et cadres curriculaires, appelant à une coordination renforcée pour favoriser l'équité et la réussite éducative.

À travers ces différentes dimensions, le préscolaire au Maroc apparaît engagé dans une évolution où les dynamiques territoriales, institutionnelles et pédagogiques se croisent et se renforcent mutuellement. Les réalités locales, les pratiques professionnelles, les formes d'organisation et les parcours des enfants révèlent un préscolaire en transformation progressive, marqué par la diversité des contextes et par les attentes sociales croissantes envers l'éducation des jeunes enfants. L'ensemble de ces éléments dessine un paysage où l'accès, la qualité et la continuité éducative constituent des enjeux complémentaires, appelés à structurer les trajectoires futures du préscolaire.





## Annexe n°1 : Note méthodologique

### Poids des établissements

Chaque établissement «  $i$  » appartenant à une strate «  $h$  » se voit attribuer un poids d'échantillonnage «  $Ew_{ih}$  » proportionnel à l'inverse de sa probabilité d'inclusion dans la strate :

$$Ew_{ih} = \frac{E_h}{e_h}$$

$E_h$  est le nombre des établissements dans la population par strate  $h$ .

$e_h$  est le nombre des établissements dans l'échantillon par strate  $h$ .

Ce poids corrige les différences de taille entre les strates et permet de restituer la distribution réelle des établissements dans chaque strate, et par conséquent dans l'ensemble de la population.

### Poids des classes

Dans chaque établissement «  $i$  », les classes sélectionnées reçoivent un poids «  $Cw_j$  » de la classe «  $j$  » tenant compte de leur représentativité :

$$Cw_{ij} = \frac{C_i}{n_i}$$

$C_i$  est le nombre de classes relevant de l'établissement «  $i$  ».

$n_i$  est le nombre de classes relevant de l'établissement «  $j$  », retenue dans l'échantillon.

Le poids  $Cw_{ij}$  garantit que les établissements ayant un nombre plus élevé de classes ne sont pas sous-représentés. Par ailleurs, le dispositif d'évaluation prévoit la sélection d'une seule classe par établissement ( $n_i=1$ ), afin d'assurer une correspondance claire entre les acquis des enfants et l'éducateur qui en a la responsabilité. Ce choix méthodologique permet également de concentrer l'analyse sur un cadre pédagogique bien défini, en privilégiant une observation approfondie et cohérente d'une classe unique plutôt qu'une observation fragmentée de plusieurs classes. À l'inverse, retenir plusieurs classes par établissement risquerait de diluer l'information, de compliquer l'attribution des résultats aux éducateurs concernés et de réduire la portée analytique des observations recueillies.

### Poids enfant dans la classe

Pour chaque enfant  $k$  appartenant à la classe  $j$ , le poids  $Elw_k$  d'enfant  $k$  est défini par :

$$Elw_{kj} = \frac{El_j}{el_j}$$

Où :

$El_j$  est l'Effectif des enfants dans la classe  $j$ .

$el_j$  est l'Effectif des enfants dans l'échantillon/classe  $j$  ( $el_j=5$ ).

Dans le cadre de cette enquête, cinq enfants ont été sélectionnés de manière aléatoire dans chaque classe retenue.

## Prise en compte des non-réponses

Pour tenir compte des enfants absents ou non-répondants au test, un facteur d'ajustement  $NRw_{kj}$  est appliqué au niveau de chaque classe  $j$ . Ce facteur, appelé poids de non-réponse dans la classe, est défini par :

$NRw_{kj}$  est le poids de non-réponse de la classe  $j$ .

$$NRw_{kj} = \frac{el_j}{nr_j}$$

Où :

$el_j$  est l'Effectif des enfants dans l'échantillon/classe  $j$  ( $el_{j=5}$ ).

$nr_j$  est l'effectif des enfants ayant effectivement répondu au test dans la classe  $j$ .

## Poids combiné d'échantillonnage

Le poids combiné d'échantillonnage correspond au facteur final attribué à chaque enfant dans l'échantillon, permettant de restituer fidèlement sa probabilité d'inclusion dans la population cible. Il intègre successivement tous les ajustements appliqués à chaque étape du plan d'échantillonnage et de collecte des données :

Le poids combiné final pour chaque enfant  $k$  de la classe  $j$  dans l'établissement «  $i$  » est calculé comme le produit de ces facteurs :

$$P_k = Ew_{ih} \times Cw_{ij} \times Elw_{kj} \times NRw_{kj}$$

Ce poids assure que chaque enfant de l'échantillon reflète correctement sa probabilité d'appartenir à la population cible.

## Calibration sur les marges de population

Une fois les poids combinés d'échantillonnage calculés, ils sont ensuite ajustés à travers un calage, afin de corriger les écarts entre les distributions de l'échantillon et celles de la population cible, en tenant compte des informations auxiliaires connues de la population mère. Il s'agit notamment de l'effectif des enfants selon le type d'établissement, le milieu et le genre. Au total, seize catégories conjointes sont définies, correspondant à toutes les combinaisons possibles des trois variables (type d'établissement  $\times$  milieu  $\times$  genre). Le calage garantit que, pour chacune de ces catégories, la somme des poids pondérés dans l'échantillon correspond exactement aux effectifs connus dans la population, ce qui renforce la représentativité et la fiabilité des estimations obtenues.

Cet ajustement est réalisé par la méthode du Raking, également appelée calibration par itérations proportionnelles. Il permet de garantir que les résultats reflètent fidèlement la structure réelle de la population et de réduire les biais liés à la sélection et à la non-réponse. Le principe du Raking repose sur un redressement itératif des poids, visant à minimiser l'écart entre les poids initiaux et les poids calibrés, tout en respectant simultanément les marges connues de la population. Cette approche permet de garantir que les résultats de l'enquête sont représentatifs et réduisent les biais liés à la structure de l'échantillon et à la non-réponse.

L'objectif est de déterminer un vecteur de poids calibrés  $\mathbf{w}^*$  qui satisfait la condition suivante :

$$\begin{cases} \sum_{i,h,j,k} W_{ihjk}^* \mathbb{1}(X_{ihjk} \in g) = N_g, & \forall g \in G \\ W_{ihjk}^* = W_{ihjk} \times g(X_{ihjk}) \end{cases}$$

Avec :

$N_g$  : effectif de population connu pour la catégorie  $g$  (marge de calage)

$X_{ihjk}$  : vecteur de caractéristiques de l'unité (type, milieu, genre, etc.)

$G$  : ensemble des catégories de calage

$g(X_{ihjk})$  : facteur de correction multiplicatif, ajusté itérativement

Le calcul est réalisé par une série d'ajustements itératifs successifs, conformément au principe de la méthode :

1. Initialiser  $\mathbf{w}^{(0)} = \mathbf{w}$

Où  $\mathbf{w}$  est le vecteur des poids combinés d'échantillonnage initiaux, avant ajustement par calage).

2. Ajustement itératif par variable de calage :

Pour chaque variable de calage (type d'établissement, milieu, genre) :

Calculer le ratio de redressement pour chaque modalité

$$R_g = \frac{N_g}{\sum W_{ihjk}^{(t)}} \text{ où}$$

$N_g$  est le total cible de la population pour la modalité  $g$  et  $\sum W_{ihjk}^{(t)}$  est la somme des poids actuels pour cette modalité à l'itération  $t$ .

Multiplier les poids correspondants par ce ratio afin de rapprocher la distribution pondérée de l'échantillon de celle de la population.

3. Itérations successives :

Répéter le processus pour toutes les dimensions de calage jusqu'à convergence, c'est-à-dire jusqu'à ce que les poids ajustés satisfassent simultanément les marges connues de toutes les variables :

$$W^{(t+1)} = W^{(t)} \times R_g$$

On obtient finalement des poids calibrés satisfaisant simultanément l'ensemble des contraintes de marges, tout en restant aussi proches que possible des poids combinés d'échantillonnage initiaux. Ces poids calibrés sont ensuite utilisés dans toutes les analyses pour garantir la représentativité des estimations et corriger les biais liés à l'échantillonnage complexe.

## Annexe n° 2 : Détail des analyses statistiques

**Tableau n° 1 : Scores moyens des compétences socio-émotionnelles par niveau socio-économique familial (SSE)**

SES	Score des compétences socio émotionnelles	Erreur standard (SE)	Différence de moyenne	t pondéré	IC 95 %
Faible SSE	1,19	0,018	3,74	35,07	[3,52 ; 3,95]
Fort SSE	4,92	0,105			

Source : Données de l'enquête d'évaluation du préscolaire (MELQO), INE-CSEFRS, 2024.

**Tableau n°2 : Répartition des enfants selon les classes de profils de compétences socio-émotionnelles**

Classe	% d'enfants	F1 : Compétences sociales et relations avec les pairs	F2 : Régulation de la frustration et contrôle des comportements impulsifs	F3 : Autonomie et initiative personnelle	Interprétation
1	17,6 %	2,32 (SE 0,047)	2,48 (*SE 0,067)	2,33 (SE 0,071)	Profil globalement faible sur toutes les dimensions
2	51,0 %	3,08 (SE 0,025)	2,97 (SE 0,028)	2,78 (SE 0,053)	Profil moyen / équilibré sur toutes les dimensions
3	8,5 %	3,45 (SE 0,038)	1,91 (SE 0,037)	3,03 (SE 0,105)	Compétences sociales fortes mais régulation émotionnelle faible, autonomie moyenne
4	22,9 %	3,65 (SE 0,029)	3,35 (SE 0,039)	3,52 (SE 0,047)	Profil globalement élevé sur toutes les dimensions

Source : Données de l'enquête d'évaluation du préscolaire (MELQO), INE-CSEFRS, 2024



## Bibliographie

- Admas, F., Quality of Early Childhood Education in Private and Government Preschools of Addis Ababa, Ethiopia, *International Journal of Early Childhood*, vol. 51, n° 2, 2019.
- Ärlemalm-Hagsér, E., Student Teachers' Workplace-Based Learning in Sweden on Early Childhood Education for Sustainability, *International Journal of Early Childhood*, vol. 49, n° 3, 2017.
- Amarante, V., Rossel, C. et Scalese, F., Hours of Work and Early Childhood Education and Access to Care Services in Latin America: Evidence from Colombia, Chile, Mexico and Uruguay, *Journal of Family Issues*, vol. 45, n° 8, 2024.
- Arnett, J., *Caregiver Instruction Scale*, Princeton (NJ) : Educational Testing Service, 1989.
- Bassok, A., Miller, L. et Galdo, E., Within- and Between-Sector Quality Differences in Early Childhood Education and Care, *Child Development*, vol. 87, n° 5, 2016.
- Beatriz E, Salhi C. 2019. "Child discipline in low- and middle-income countries: Socioeconomic disparities at the household- and country-level." *Child Abuse and Neglect* 94 (Août):104023. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104023>
- Bennett, J., *Curriculum Issues in National Policy-Making*, *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 13, n° 2, 2005.
- Bennett, J., *Early Childhood Services in the OECD Countries: Review of the Literature and Current Policy in the Early Childhood Field*, Florence : UNICEF Innocenti Research Centre, 2008.
- Bornstein, M. H., *Parenting and Child Development in Diverse Contexts: The Importance of Measurement and Culture*, New York: Psychology Press, 2015.
- Bove, C. et al., How Does Innovative Continuous Professional Development Operate in the ECEC Sector? *European Journal of Education*, vol. 53, 2018.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. et Mashburn, A., Threshold Analysis of Associations between Child Care Quality and Child Outcomes for Low-Income Children, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 25, n° 2, 2010.
- Cassidy, D. et al., Teacher Work Environments Are Toddler Learning Environments: Teacher Professional Well-Being, Classroom Emotional Support, and Toddlers' Emotional Expressions and Behaviors, *Early Child Development and Care*, vol. 187, n° 11, 2017.
- Choi, S., Yoo, J., Park, J. et al., Manifestations of Socioeconomic Status and Its Association with Physical Child Punishment: Results from the Multiple-Indicators Cluster Survey in Viet Nam, *Child Abuse & Neglect*, vol. 81, 2018.
- Commission Européenne, *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, Bruxelles, 2014.

- CONFEMEN, Favoriser le développement de la petite enfance et garantir l'accès à une éducation préscolaire équitable et de qualité : Document d'orientation de la 58e session ministérielle, Dakar: CONFEMEN, 2018.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Un préscolaire équitable et de qualité : Rapport préparatoire à l'avis n° 3/2017, Rabat, 2017.
- Costa, S. et al., Relationship between Early Childhood Non-Parental Childcare and Diet, Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Sleep, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 16, n° 23, 2019.
- Darling-Churchill, K. E. et Lippman, L., Early Childhood Social and Emotional Development: Advancing the Field of Measurement, *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 45, 2016.
- Davis, A., Barrueco, S. et Perry, D., The Role of Consultative Alliance in Infant and Early Childhood Mental Health Consultation, *Infant Mental Health Journal*, vol. 41, n° 5, 2020.
- Denham, S. A., Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, vol. 17, n° 1, 2006.
- Denham, S. A. et Brown, C., Plays Nice with Others: Social-Emotional Learning and Academic Success, *Early Education and Development*, vol. 21, n° 5, 2010.
- Dobrova-Krol, N. A. et al., Effects of Perinatal HIV Infection and Early Institutional Rearing on Physical and Cognitive Development of Children in Ukraine, *Child Development*, vol. 81, n° 1, 2010.
- Duroisin, N. (2025). Fonctions exécutives et apprentissages. In N. Duroisin & Clerc, "Fonctions exécutives, apprentissages et réussite scolaire" (pp. 230). Malakoff, France: Dunod Armand Colin.
- Eckhardt, A. et Egert, F., Predictors for the Quality of Family Child Care: A Meta-Analysis, *Children and Youth Services Review*, vol. 110, 2020.
- Edwards, S., *Process Quality, Curriculum and Pedagogy in Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD Publishing, 2021.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. et Eggum, N. D., Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment, *Annual Review of Clinical Psychology*, vol. 6, 2010.
- Flämig, K., König, A. et Spiekermann, N., Potentials, Dissonances and Reform Initiatives in Field-Based Learning and Mentoring Practices in the Early Childhood Sector in Germany, *Early Years*, vol. 35, n° 2, 2015.
- Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Sous la direction de Rahma Bourqia, et la contribution de Tarik Hari, Rkia Chafaqi, Abdelaziz Ait Hammou, Nawal Zaaj "le métier de l'enseignant au Maroc. A l'aune de la comparaison internationale", Rapport thématique, Décembre 2021.
- Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Sous la direction de Rahma Bourqia, Évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc : vers une éducation inclusive, Rkia Chafaqi. Rabat 2019.



- Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Sous la direction de Rahma Bourqia, et la contribution de Rkia Chafaqi, Tarik Hari, Abdelaziz Ait Hammou, Hicham Ait Mansour, "L'enseignement au temps de Covid au Maroc", Rapport thématique, Novembre 2021.
- Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Sous la direction de Rahma Bourqia, "les ménages et l'éducation : perceptions, attentes et aspirations", Saad-Ellah Berhili, Nawal Zaaj, Abdelaziz Ait Hammou, Mohamed El Msayer.
- González, M. et al., Examining the Moderating Role of Parental Stress in the Relationship between Parental Beliefs about Corporal Punishment and Its Reported Use, *Children*, vol. 11, n° 4, 2022.
- Hamre, B. K., Teachers' Daily Interactions with Children: An Essential Ingredient in Effective Early Childhood Programs, *Child Development Perspectives*, vol. 8, n° 4, 2014.
- Haut-Commissariat au Plan (HCP), Enquête nationale sur les sources de revenus (ENSR) 2019-2020.
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A. et Yavitz, A., The Rate of Return to the HighScope Perry Preschool Program, *Journal of Public Economics*, vol. 94, n° 1–2, 2010.
- HCP, Note d'information sur les comptes régionaux de l'année 2023.
- Hu, B. et al., Preschool Expenditures and Chinese Children's Academic Performance: The Mediating Effect of Teacher–Child Interaction Quality, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 40, 2017.
- Jenkins, J. et Henry, G., Dispersed vs. Centralized Policy Governance: The Case of State Early Care and Education Policy, *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol. 26, n° 4, 2016.
- Kaga, Y., Bennett, J. et Moss, P., *Caring and Learning Together: A Cross-National Study of Integration of Early Childhood Education and Care within Education*, Paris: UNESCO, 2010.
- Kagan, S. L., Context Matters, *Young Children*, vol. 75, n° 1, 2020.
- Kim, J. et Torquati, J., Social-Emotional Competence and School Readiness among Preschool Children in Low- and Middle-Income Countries, *Child Development*, vol. 93, n° 1, 2022.
- Lansford, J. E. et al., Corporal Punishment of Children in Nine Countries as a Function of Child Gender and Parent Gender, *International Journal of Pediatrics*, 2010.
- Leseman, P. et Slot, P., *Strong Early Childhood Education and Care Systems for the Future: A Conceptual Framework for Thematic Analyses*, Paris: OECD Publishing, 2025.
- Lozano, L. M., García-Cueto, E. et Muñiz, J., Measuring Social and Emotional Skills in Early Childhood, *Frontiers in Psychology*, vol. 13, 2022.
- Manning, M., Wong, G. T. W., Fleming, C. M. et Garvis, S., Is Teacher Qualification Associated with the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment?, *Review of Educational Research*, vol. 89, n° 3, 2019.

- Markussen-Brown, J. et al., The Effects of Language- and Literacy-Focused Professional Development on Early Educators and Children: A Best-Evidence Meta-Analysis, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 38, 2017.
- McCoy, D. et al., Impacts of Early Childhood Education on Medium- and Long-Term Educational Outcomes, *Educational Researcher*, vol. 46, n° 8, 2017.
- Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, Direction des Curricula, Cadre curriculaire de l'enseignement préscolaire « Document de référence et d'orientation pédagogique » Juillet 2018.
- Mitter, R. et Putcha, V., *Strengthening and Supporting the Early Childhood Workforce: Training and Professional Development*, Washington D.C.: Results for Development, 2018.
- Nutbrown, C., Early Childhood Educators' Qualifications: A Framework for Change, *International Journal of Early Years Education*, vol. 29, n° 3, 2021.
- OCDE (2019). *TALIS Starting Strong 2018 : Les enseignants et chefs d'établissement du préscolaire – Premiers résultats*. Éditions OCDE, Paris.
- OCDE, *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, Paris: Éditions OCDE, 2006.
- OCDE, *Petite enfance, grands défis VI : Soutenir des interactions constructives dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Paris : Éditions OCDE, 2021.
- OCDE, *Early Childhood Education: Equity, Quality and Transitions. Report for the G20 Education Working Group*, Paris: Éditions OCDE, 2020.
- OCDE, *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, Paris: Éditions OCDE, 2020.
- OCDE, *Regards sur l'éducation 2025 : Indicateurs de l'OCDE*, Paris : Éditions OCDE, 2025.
- OCDE, *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care*, Paris: Éditions OCDE, 2025.
- Pelletier, M.-A. (2024). La prise en compte de la conscience de soi de l'enseignant·e pour soutenir le développement et les apprentissages socio-émotionnels de l'enfant d'âge préscolaire. *Multimodalité(s)*, 19, 89–105. <https://doi.org/10.7202/1112429ar>.
- Richter, L. et al., Investing in the Foundation of Sustainable Development: Pathways to Scale Up for Early Childhood Development, *The Lancet*, vol. 389, n° 10064, 2017.
- Stephen Brian Sulkes, MD, Professor of Pediatrics, Division of Neurodevelopmental and Behavioral Pediatrics, Golisano Children's Hospital at Strong, University of Rochester School of Medicine and Dentistry; Reviewed by Alicia R. Pekarsky, MD, State University of New York Upstate Medical University, Upstate Golisano Children's Hospital. (2024). Handicap intellectuel. *MSD Manuals Édition professionnelle*. St-Louis, Marina (2020). Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire, *Études et recherches*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 44 p.

- Tralucia Powell, BS, Megan R. Gunnar, Ph.D, « Rôle protecteur que jouent les fonctions exécutives dans les environnements à risque élevé », University of Minnesota, États-Unis, Avril 2024, Éd. rév.
- UNESCO, Ce qu'il faut savoir sur l'apprentissage social et émotionnel, 2024.
- UNESCO, Global Report on Early Childhood Care and Education: The Right to a Strong Foundation, Paris : UNESCO, 2024.
- UNESCO, UNICEF, Brookings Institution et la Banque mondiale, Aperçu Initiative sur la mesure de la qualité et des acquis de l'apprentissage préscolaire, 2019.
- UNICEF, Note budgétaire centrée sur l'Enfant, en partenariat avec le Ministère délégué chargé du Budget et le MENPS, Rabat, mars 2024.
- Van Huizen, T. et Plantenga, J., Do Children Benefit from Universal Early Childhood Education and Care?, Economics of Education Review, vol. 66, 2018.
- Van Lancker, W. et Ghysels, J., Explaining Patterns of Inequality in Childcare Service Use across 31 Developed Economies: A Welfare State Perspective, International Journal of Comparative Sociology, vol. 57, n° 5, 2016.
- Von Suchodoletz, A. et al., Investigating Quality Indicators of Early Childhood Education Programs in Kosovo, Ukraine and Finland, International Journal of Early Years Education, vol. 30, n° 2, 2022.

## Textes juridiques et réglementaires

- Charte nationale d'éducation et de formation, 1999.
- Loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique.
- Vision stratégique de la réforme 2015-2030 Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique.



Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation  
et de la Recherche Scientifique

« Évaluation du préscolaire au Maroc », novembre 2025

**ont réalisé ce rapport**

Sous la direction de Hicham Ait Mansour

Rkia Chafaqi, Nawal Zaaj, Wail Benaabdelaali, Fatima Berahou, Amina Benbiga,  
Kamal Choukri, Samira Mizbar.

**Développement de la plateforme**

Saida Bani, Maryem Tarhri

**Apurement des données**

Saida Bani, Maryem Tarhri, Fatima Zahra Alaoui, Abdellah Haddad

**Relecture & Correction**

Leila El Khamlichi

**Infographie & mise en forme**

Zakaria Badri







Angle Avenues Al Melia et Allal El Fassi,  
Hay Riad, Rabat - B.P. 6535 - Maroc

**Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique**

Tél : +212 (0)537-77-44-25 | [contact@csefrs.ma](mailto:contact@csefrs.ma)

Fax : +212 (0)537-68-08-86 | [www.csefrs.ma](http://www.csefrs.ma)