

TIC et TIC mobiles au préscolaire : entre politiques publiques et réalité pratique. Quel impact sur les pratiques pédagogiques des éducatrices / éducateurs ? Cas de la Direction Provinciale d'Agadir Ida Outanane (Maroc)

ICT and mobile ICT in preschool : between public policies and practical reality. Which impact on teaching practices of preschool teachers ? Provincial Direction of Agadir Ida Outanane case (Morocco)

Auteurs·rices

1 ^{er} Auteur	El Makhtar EL MAOUHAL e.elmaouhal@uiz.ac.ma Faculté des Lettres et des Sciences Humaines UNIIZ Agadir Maroc
2 ^e Auteur	My Idriss EL OUAFA i.elouafa@uiz.ac.ma Ecole Nationale des Sciences Appliquées UNIIZ Agadir Maroc
3 ^e Autrice	Nadia DINAMOU nadia.dinamou@gmail.com Faculté des Lettres et des Sciences Humaines UNIIZ Agadir Maroc

Résumé

Cet article a pour objectif de présenter le contexte global du débat que suscite l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans les institutions de l'enseignement préscolaire, notamment en relation avec les pratiques pédagogiques des enseignants. Ainsi, notre problématique est : quel est l'impact de l'usage des TIC et / ou TIC mobiles au préscolaire sur la pratique pédagogique de enseignants au Maroc ?

Pour mieux situer notre problématique de recherche, nous avons effectué une enquête exploratoire par approche quantitative dans les institutions de l'enseignement préscolaire (publiques et privées), au niveau de la Direction Provinciale d'Agadir Ida Outanane.

Mots-clés

TIC et TIC mobiles - pratiques pédagogiques - enseignement préscolaire - Socialisation de l'enfant

Abstract

This paper aims to make a presentation of the overall context about the debate sparked by the introduction of Information and Communication Technologies (ICT) in preschool educational institutions, especially regarding teaching practices. And so, our question problem is : which impact for the use of ICT and / or mobile ICT in preschool on teaching practices of preschool teachers in Moroc ?

To better situate our research problem, we conducted an exploratory quantitative survey in (public and private) preschool institutions at the level of the Provincial Direction of Agadir Ida Outanane.

Keywords

ICT and mobile ICT – Teaching practices – preschool education – Child’s socialisation

Introduction

L’école marocaine est d’ores et déjà entrée à l’ère du numérique par l’introduction des technologies numériques éducatives ; mais aussi par la numérisation des systèmes de gestion des données scolaires et des procédures administratives comme c’est le cas pour le système « Massar ».

Il s’agit d’un système informatique créé et géré au niveau central (le Ministère de l’Éducation Nationale) pour assurer la supervision et l’interconnexion des établissements scolaires aux niveaux : central (le Ministère de l’Éducation Nationale), régional (les Académies Régionales d’Éducation et de Formation), et local (les Directions Provinciales / les établissements scolaires).

De facto, le numérique et la numérisation marquent incontestablement le mode de vie humain au quotidien ; dès lors (Doueïhi, 2011), évoque l’humanisme numérique considéré comme « l’affirmation que la technique actuelle, dans sa dimension globale, est une culture, dans le sens où elle met en place un nouveau contexte, à l’échelle mondiale »¹.

Doueïhi (2011) trouve que : « le numérique, malgré une forte composante technique qu’il faut toujours interroger et sans cesse surveiller [...], est devenu une civilisation qui se distingue par la manière dont elle modifie nos regards sur les objets, les relations et les valeurs ; et se caractérise par les nouvelles perspectives qu’elle introduit dans le champ de l’activité humaine »².

En rapport donc avec cette transformation de la manière d’appréhender les objets, les relations et l’activité humaine, nous avons essayé d’approcher et d’analyser la pratique pédagogique des enseignants(es) du préscolaire quand ils sont amenés à faire usage d’outils pédagogiques numériques.

¹ Doueïhi, M. (2011). Pour un humanisme numérique. Éditions du Seuil.

² Ibid.

Notre réflexion constitue l'un des aboutissements de notre thèse doctorale qui porte principalement sur l'impact de l'usage des technologies de l'information et de la communication sur la reconfiguration de la socialisation chez l'enfant. Une recherche qui cible le contexte marocain, raison pour laquelle nous avons essayé de nous situer par rapport aux politiques publiques en vigueur et à l'état des lieux de l'enseignement préscolaire marocain. Or, nous nous sommes rendu compte que nous ne pouvons pas aborder le processus de socialisation des enfants préscolarisés sans focaliser sur la « façon de faire » des praticiens du domaine et qui constituent, en conséquence, des intermédiaires entre l'outil technologique et l'enfant préscolarisé. Nous avons voulu savoir si la pratique pédagogique des enseignants et enseignantes du préscolaire se modifie avec le numérique ou reste inchangeable, du point de vue didactique notamment.

Ainsi, nous avons voulu ouvrir le débat sur le changement des pratiques pédagogiques à l'ère du numérique dans les écoles maternelles au Maroc en prenant en considération plusieurs paramètres :

- L'âge où il devient possible de commencer à faire usage des outils numériques au niveau de l'enseignement préscolaire ;
- Le choix des parents en inscrivant leur enfant dans une institution donnée de l'enseignement préscolaire ;
- Le choix de l'institution d'intégrer l'outil numérique dans sa démarche pédagogique ;
- Les moteurs de choix de l'outil numérique entre souci d'innovation pédagogique et contrainte concurrentielle ;
- La formation qui s'ensuit pour la qualification du personnel éducatif ainsi que pour la mise en place de dispositifs d'évaluation d'efficacité et d'efficience de l'outil numérique dans l'amélioration des pratiques pédagogiques et des apprentissages des enfants au niveau de l'enseignement préscolaire.

Dans ce contexte assez spécifique donc, notre question problématique est : quel est l'impact de l'usage des TIC et / ou TIC mobiles au préscolaire sur la pratique pédagogique de enseignants au Maroc ?

En vue de spécifier notre terrain de recherche, nous avons choisi de la mener au niveau de la Direction Provinciale d'Agadir Ida Outanane (Maroc) ; et nous avons ciblé des institutions du préscolaire publiques et privées.

Ainsi, nous avons mené une enquête exploratoire pour avoir un aperçu concret de la situation du préscolaire dans cette direction provinciale, une enquête exploratoire qui a été guidée par la question de recherche suivante :

Quel est l'état des lieux de l'usage des TIC et TIC mobiles au niveau des institutions de l'enseignement préscolaire ?

Ce travail de recherche se décline en deux principales parties. Ainsi, après une introduction qui présente le contexte global de la recherche, la première partie présente la délimitation des concepts clés, le cadrage théorique de la problématique et la démarche méthodologique. En ce qui concerne la deuxième partie, elle présente les principaux résultats de l'enquête exploratoire, suivis d'une discussion et de la conclusion du travail qui essaient de relier les résultats au cadre théorique préalablement énoncé.

1. Cadre théorique de la recherche

1.1. Délimitation des concepts

1.1.1. Enseignement préscolaire au Maroc

La notion d'enseignement préscolaire est utilisée pour désigner la formation apportée aux enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire³

Au Maroc, l'Article 1 (Chapitre 1), de la Loi 05.00 dispose que : « l'enseignement préscolaire est l'étape éducative dispensée par les établissements ouverts aux enfants âgés de quatre ans révolus à six ans. Il a pour objectif de garantir à tous les enfants marocains le maximum d'égalité de chances pour accéder à l'enseignement scolaire, de faciliter leur épanouissement physique, cognitif et affectif et de développer leur autonomie et leur socialisation »⁴.

D'un point de vue historique, l'enseignement (préscolaire) a été introduit au Maroc par l'arrivée des Idrissides de l'Orient et leur installation au Maroc. Selon (Bamhamed, 2005), « cette activité a accompagné et secondé l'islamisation du pays. L'éducatif est subordonné au religieux qui le fonde, le légitime et dicte son contenu »⁵.

C'était un enseignement ouvert à tous, sans contrainte pour l'origine sociale, avec une organisation meilleure dans les zones urbaines que dans les zones rurales. Connues « sous diverses dénominations, Msid, Hdar, Jamaâ ou Akharbich, les institutions accueillant des enfants étaient des locaux plus ou moins exigus reliés à une mosquée, une zaouïa ou un marabout. Leur équipement était assez austère voire morne et varie en fonction de la richesse de la zone d'implantation et de l'importance de l'agglomération »⁶. Cet enseignement à prédominance masculine, accueillait les enfants dès l'âge de quatre / cinq ans et leur assurait « une initiation au savoir fondé sur la mémorisation du coran »⁷. Par la suite, les élèves les plus

³ https://didaquest.org/wiki/Education_pr%C3%A9scolaire

⁴ Loi 05.00 relative au statut de l'enseignement préscolaire (Chapitre 1 - Article 1). Le texte en langue arabe a été publié dans l'édition générale du " Bulletin officiel " n° 4798 du 21 safar 1421 (25 mai 2000).

⁵ Bamhamed, M. (2005). Le préscolaire : bilan et perspectives.

https://www.researchgate.net/publication/327799181_Le_prescolaire_bilan_et_perspectives

⁶ Ibid. p. 76

⁷ Ibid. p. 77

méritants et les plus doués d'entre eux passaient à un second stade d'apprentissage dans une medersa ou une zaouïa.

Knibiehler (1994), affirme, dans son article consacré à l'enseignement au Maroc pendant le protectorat, que : « L'école traditionnelle des Marocains c'était l'école coranique où la religion fondait tout le savoir. Les enfants y allaient dès qu'ils tenaient sur leurs jambes ; ils récitaient le texte du Coran, au début sans rien y comprendre, puis ils en pénétraient peu à peu le sens, tout en apprenant à le lire. Cette inculcation rigoureuse et précoce exclut les jeux, les chants, l'éducation physique, et même toute espèce de confort et d'hygiène »⁸.

Durant la période du protectorat, les Français ont mis en place un enseignement éclectique selon les régions et les catégories sociales, à savoir : les écoles des fils de notables, les écoles urbaines, les écoles d'apprentissage et les écoles rurales (Zougari, 2005)⁹.

En effet : « le projet éducatif de l'époque n'intégrait pas le préscolaire comme entité à part entière mais le considérait comme un service au profit des français en exercice au Maroc »¹⁰.

Après l'indépendance, et plus précisément, entre 1956 et 1968, le préscolaire fut complètement oublié. Il a fallu attendre le discours royal du 9 octobre 1968 pour « insuffler une âme nouvelle et donner un élan sans précédent au secteur du préscolaire [...]. D'où l'apparition dans les zones urbaines d'un type nouveau d'institutions préscolaires : le koultab moderne ou le koultab rénové [...]. Les bancs ont remplacé les nattes, les ardoises ont supplanté les planchettes et des jeunes ont succédé au fqih portant djellaba et turban »¹¹.

À partir de 1985, le secteur du préscolaire relevant dorénavant de l'autorité du Ministère de l'Éducation Nationale a connu une évolution tant sur le plan administratif que sur le plan de la stratégie d'approche ; surtout en créant des partenariats avec des acteurs associatifs nationaux et internationaux et qui ont mis l'accent sur la nécessité d'une formation pour les éducateurs/trices, en vue de l'amélioration des conditions d'accueil de la petite enfance (Bamhamed, 2005).

⁸ Knibiehler Yvonne. L'enseignement au Maroc pendant le protectorat (1912-1956). Les « fils de notables ». In: Revue d'histoire moderne et contemporaine, tome 41 N°3, Juillet-septembre 1994. pp. 489-498. DOI : <https://doi.org/10.3406/rhmc.1994.1733>

⁹ Zougari, A. (2005). Le système d'enseignement sous le protectorat français et espagnol.

<http://www.abhatoo.net.ma/maalama-textuelle/developpement-economique-et-social/developpement-social/education-e>

¹⁰ Op. Cit. Bamhamed (2005). P. 80.

¹¹ Op. Cit.

L'intérêt grandissant pour l'enseignement préscolaire a été manifesté à travers les dispositifs de réforme qui ont ciblé le système éducatif marocain, notamment la Charte Nationale d'Éducation et de Formation (1999) qui considère que : « par la généralisation de l'enseignement, il faut entendre la généralisation d'une éducation de qualité à tous les enfants et jeunes du Maroc, au préscolaire, de l'âge de quatre à six ans, et au primaire et au collégial, de l'âge de six à quinze ans »¹².

Dans une évaluation de l'existant, le Projet E1.P1 du Programme d'Urgence 2009/2012 a signalé que « l'offre préscolaire, quasi exclusivement privée (Kouttabs et établissements modernes), demeure aujourd'hui limitée et inégale, que ce soit en quantité ou en qualité, sur l'ensemble du territoire. Le secteur est également pénalisé par la diversité des profils et l'insuffisance des qualifications des éducateurs »¹³.

En conséquence, le Programme s'est fixé comme objectif de : « généraliser le préscolaire à l'horizon 2015, en déployant un nouveau concept d'éducation préscolaire moderne, adapté aux spécificités marocaines »¹⁴.

Et dans son ambition réformatrice d'édifier une « école de l'équité et de l'égalité des chances », la Vision Stratégique 2015/2030 a préconisé « d'intégrer l'enseignement préscolaire à l'enseignement primaire et lui rattacher également l'enseignement collégial dans le but de créer un enseignement obligatoire cohérent et complet »¹⁵.

Quant à la Feuille de Route 2022/2026, tout en revendiquant, dans le 1^{er} de ses 12 engagements, « un préscolaire de qualité, régulé par l'Etat et généralisé pour préparer l'ensemble des élèves à la réussite scolaire »¹⁶ ; et en ambitionnant l'atteinte d'un taux de 90% d'enfants préscolarisés à l'horizon 2026 ; elle a soulevé les failles suivantes :

- L'écosystème du préscolaire est fragmenté (public/privé ; formel/informel), avec un manque de clarté dans le positionnement du Ministère et le rôle des acteurs ;
- La liaison pédagogique entre le préscolaire et le primaire n'est pas clairement établie ;
- Les éducateurs et éducatrices bénéficient d'une formation nécessitant un renforcement sur les plans qualitatif et quantitatif¹⁷.

En somme, nous pouvons conclure que l'enseignement préscolaire marocain est en situation de changement continue en termes de statut, mais aussi en termes d'objectifs.

¹² Commission Spéciale d'Éducation et de Formation (CSEF). (2000). Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation.

¹³ Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE). (2008). Plan d'Urgence « Programme NAJAH 2009/2012 ».

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Instance Nationale de l'Évaluation du Système de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (INESEFRS). (2013). Vision Stratégique de la Réforme de l'Enseignement 2015 - 2030.

¹⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Préscolaire et du Sport. Feuille de Route 2022/2026.

¹⁷ Ibid.

1.1.2. TIC et TIC mobiles

Selon le Dictionnaire Juridique de Serge Braudo¹⁸ : « L'acronyme NTIC (ou « TIC » équivalent de l'anglais ICT : « information and communication technologies ») désigne l'ensemble des technologies permettant de traiter des informations numériques et de les transmettre. L'expression « **nouvelles technologies de l'information et de la communication** » désigne donc une combinaison d'informatique et de télécommunications, mais elle s'est plus spécialement répandue dans le contexte du réseau Internet et du multimédia, c'est-à-dire de l'information audiovisuelle numérisée (images et sons, par opposition aux données de type texte et chiffres, moins volumineuses, qui constituaient l'essentiel des données transitant par les réseaux jusqu'au développement du web et du protocole http) »¹⁹.

L'institut de statistique de l'UNESCO, de son côté, considère, dans son guide de mesure pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication en éducation, que « les technologies de l'information et de la communication désignent l'ensemble d'outils et de ressources technologiques permettant de transmettre, enregistrer, créer, partager ou échanger des informations, notamment les ordinateurs, l'Internet (sites web, blogs et messagerie électronique), les technologies et appareils de diffusion en direct (radio, télévision et diffusion sur l'Internet) et en différé (podcast, lecteurs audio et vidéo et supports d'enregistrement) et la téléphonie (fixe ou mobile, satellite, visioconférence, etc.) »²⁰.

Dans le cadre de notre recherche, les TIC et TIC mobiles sont considérés en rapport avec des usagers d'une spécificité délicate que sont les enfants. Ainsi, nous avons essayé de répertorier certaines recommandations qui tentent de réguler ce rapport, à commencer par L'Organisation Mondiale de la Santé [OMS], qui a élaboré des recommandations pour l'enfant de moins de 5 ans en 2019, concernant l'activité physique, le sommeil et les comportements sédentaires avec notamment l'usage des écrans :

- Avant 1 an : « Il n'est pas recommandé de placer l'enfant devant un écran ».
- Entre 1 et 2 ans : « Il n'est pas recommandé de placer un enfant d'un an devant un écran (pour regarder la télévision, une vidéo ou un jeu vidéo). *À deux ans*, 1 heure devant l'écran doit être un maximum ; moins, c'est mieux ».
- Entre 3 et 4 ans : « 1 heure devant l'écran doit être un maximum ; moins, c'est mieux »²¹.

¹⁸ Serge Braudo : Conseiller honoraire à la Cour de Versailles

¹⁹ <https://www.dictionnaire-juridique.com/definition/ntic-nouvelles-technologies-de-l-information-et-de-la-communication.php>

²⁰ Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [Unesco]. (2010). Guide de mesure pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication en éducation. Institut de statistique de l'UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189490>

²¹ Message de l'OMS au jeune enfant : pour grandir en bonne santé, ne pas trop rester assis et jouer davantage [Internet]. Disponible sur: <https://www.who.int/fr/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more#:~:text=Selon%20les%20nouvelles%20lignes%20directrices,de%20temps%20%C3%A0%20des%20jeux>

Nous avons fait également référence à Tisseron (2024), psychiatre, qui affirme que : « L'éducation ne consiste pas en effet à aider et à protéger l'enfant, mais à lui apprendre à s'auto protéger et à s'auto diriger. Sans ces deux possibilités, il n'y a pas de liberté possible. C'est pourquoi les écrans doivent être encadrés dès l'enfance et l'enfant éduqué aux médias »²².

Tisseron (2024) a conçu les balises « 3-6-9-12 » et qui signifient :

- *Pas d'écran avant 3 ans* car l'enfant doit acquérir à cet âge les quatre bases de sa socialisation future : le langage, les compétences motrices, les capacités d'attention et de concentration, et la reconnaissance des mimiques. Ces compétences ne sont pas aidées par les écrans.
- *Pas de console de jeu personnelle avant 6 ans et limiter le temps d'utilisation des écrans « ½ heure à 3 ans, à 1 heure maximum par jour à 6 ans »* et utilisation des écrans avec un adulte.
- *Pas d'internet avant 9 ans* parce qu'internet peut exposer à des contenus violents, mais aussi parce que l'enfant n'a pas encore suffisamment acquis « la distinction entre espace intime et espace public et la notion de point de vue ».
- *Pas d'internet seul avant 12 ans et cela peut s'entendre pour accompagner l'enfant et lui faire comprendre les enjeux d'Internet*²³.

Les balises « 3-6-9-12 » donnent leur non au site <https://www.3-6-9-12.org/les-balises-3-6-9-12/>, qui en explique le principe avec Serge Tisseron comme « figure de proue »²⁴.

En conséquence à ces recommandations, nous avons fait le constat de la pertinence de notre objet de recherche, surtout que les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont abordées principalement, dans le contexte professionnel de l'enseignement préscolaire.

1.1.3. Pratique pédagogique

Le concept « pratique pédagogique » est considéré comme un concept multidimensionnel. Ainsi, nous retenons la définition de Bru (2006), selon laquelle la pratique pédagogique consiste à « mettre en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés »²⁵.

²² Tisseron, S. (2024). « 3-6-9-12 » et au-delà. https://afpa.org/content/uploads/2017/06/3-6-9-12_tisseron.pdf

²³ Ibid.

²⁴ Tisseron, S. (2021). Les balises 3-6-9-12, un guide des écrans en famille, pour apprendre à s'en servir et à s'en passer. Les Informations Sociales, 1 (202), pp. 22-30. <https://doi.org/10.3917/inso.202.0022>

²⁵ Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bru.2006.01>.

Or, d'après Duguet (2014) : « même si elle prend au départ appui sur une méthode, la pratique pédagogique se caractérise par sa spontanéité, non pas dans le sens où l'enseignant n'aurait rien préparé avant le déroulement du cours, mais dans le fait que ce dernier l'adapte aux diverses circonstances auxquelles il doit faire face. La pratique se situe en ce sens au cœur d'une interaction entre des situations, des sujets et processus et permet justement de gérer cette interaction. Elle est de surcroît en partie déterminée par l'habitus de l'enseignant »²⁶. Ainsi Duguet considère le terme « habitus » selon la théorie bourdieusienne qui considère que les pratiques trouvent leur origine dans l'habitus des individus, c'est-à-dire dans « ce petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites »²⁷.

En somme, les pratiques pédagogiques « représentent toutes les actions mises en œuvre par l'enseignant, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants » (Duguet et Morlaix, 2018)²⁸.

1.2. Cadrage théorique

Aborder l'usage des TIC et TIC mobiles au niveau de l'enseignement préscolaire, c'est aborder la notion de l'innovation en éducation. De manière générale, l'innovation signifie : « l'introduction d'un objet nouveau dans un existant »²⁹(Capron Puozzo et Vuichard, 2022).

Et dans le contexte éducatif, de manière spécifique, selon (Cros, 1997) : « l'innovation pédagogique est définie comme un changement selon une action finalisée qui s'inscrit dans un processus ; elle est basée sur un nouveau relatif et contextualisé »³⁰.

Selon Cros (2004), cinq éléments composent l'innovation pédagogique :

1. le « **nouveau** », affirmé comme tel par l'innovateur ;
2. le « **produit** », ce qui est donné pour la première fois aux apprenants ;

²⁶ Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* [thèse de doctorat, Université de Bourgogne Franche-Comté, Besançon].

²⁷ Ibid.

²⁸ Duguet, A. et Morlaix, S. (2018). Le numérique à l'université : facteur explicatif des méthodes pédagogiques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3), P. 1-19.

<https://doi.org/10.4000/ripes.1682>

²⁹ Capron Puozzo, I. et Vuichard, A. (DIR.). (2022). *L'innovation pédagogique : de la théorie à la pratique*. Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.

³⁰ Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 1997(118), 127-156.

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181

3. le « *changement* », de l'innovation à l'innovation pédagogique pour la transformation des pratiques avec une volonté consciente d'améliorer les pratiques ;

4. une « *action finalisée* » qui se construit sur des valeurs ;

5. le « *processus* » enfin, avec l'idée d'une zone d'inconfort qui ne permet pas de garantir un résultat, mais qui permet de vivre une nouvelle « *aventure* » en prenant des risques³¹.

Et concernant les typologies d'innovations pédagogiques, Lahrou et Boudad (2025) ont évoqué entre autres, les pédagogies actives « comme l'apprentissage par projet, la classe inversée ou encore la co-construction des savoirs qui trouvent leur fondement dans les travaux de Dewey, Freinet, Piaget ; et sont aujourd'hui théorisées et développées par des auteurs comme Perrenoud (1999) ou Meirieu (2009) »³².

Lahrou et Boudad (2025) font également référence à l'enseignement hybride qui combine le mode présentiel et distanciel et aux approches inclusives qui « visent à adapter l'enseignement aux besoins spécifiques des apprenants, contribuant ainsi à une éducation plus équitable »³³.

Parmi les typologies de l'innovation en éducation, il y a également l'utilisation des technologies éducatives.

Néanmoins, et selon les termes de Cros (2004), parmi les éléments majeurs de l'innovation pédagogique, après l'introduction du « nouveau » ; c'est le « changement », car on considère que l'introduction d'un « nouveau » ne peut être considérée comme une innovation que si elle engendre un changement et une transformation des pratiques pédagogiques y afférentes.

Dès lors, peut-on parler d'innovation si les usagers perpétuent les anciennes pratiques avec les nouveaux outils ?

Lebrun (2007) rappelle que « **Parler de l'efficience (ou de l'efficacité) d'un outil pédagogique nécessite de se référer aux méthodes dans lesquelles cet outil prendra place et plus loin encore aux objectifs éducatifs qui les sous-tendent** »³⁴.

³¹ Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. L'Harmattan.

³² Lahrou, J. et Boudad, D. (2025). L'innovation pédagogique dans le contexte éducatif marocain : enjeux, pratiques et perspectives. *Revue de l'Entrepreneuriat et de l'Innovation*, VI (24), P. 1-7.

³³ UNESCO. (2022). *L'innovation pédagogique en Afrique du Nord : état des lieux et perspectives*.

³⁴ Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* De Boeck Supérieur.

En rapport avec le niveau d'efficacité d'un outil technologique et de sa contribution à la transformation des pratiques pédagogiques, nous avons voulu faire le lien entre le concept d'innovation pédagogique et celui de pratique pédagogique en abordant « les modèles d'intégration des outils numériques en éducation » qui sont utilisés dans la perspective de mesurer la transformation des pratiques d'enseignement que l'outil technologique permet ; ainsi que ses effets (positifs/négatifs/neutres) sur les apprentissages.

En effet, « en 2017 Fiévez analyse seize modèles d'intégration du numérique en contexte éducatif. Seuls les modèles ASPID (Karsenti et Bugmann, 2018) et SAMR (Puentedura, 2010) intègrent des informations relatives à ces deux volets. Notons que le modèle PICRAT (Kimmons et al., 2020), publié après la synthèse de Fiévez, comprend le volet « transformation des pratiques » mais ne le met pas en regard des effets sur l'apprentissage des élèves »³⁵.

Noben et al (2024), ont élaboré le modèle MINE en « se basant à la fois sur le caractère transformant ou non du recours aux outils numériques (transformation) et sur les effets en lien avec les apprentissages des élèves et/ou les pratiques d'enseignement (amélioration) »³⁶. Leur conception est reliée à la notion de la « plus-value » du numérique de Noben et Fiévez (2024). Ainsi, en définition : « La plus-value (immédiate ou différée) du numérique en éducation est l'amélioration amenée par la transformation des pratiques d'enseignement ou d'apprentissage liée au processus d'intégration du numérique dans un dispositif. Cette plus-value s'inscrit dans un contexte spécifique et dépend des perceptions des acteurs, elle est donc potentielle, car supposée et sera seulement effective pendant ou après la mise en place du dispositif »³⁷.

1.3. Démarche méthodologique

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons effectué une enquête exploratoire en amont ; c'est-à-dire qu'avant de déterminer notre problématique de recherche, en aval, nous avons pensé que nous devions d'abord avoir une idée réaliste de l'état des lieux de l'enseignement préscolaire et de l'usage des TIC et TIC mobiles au niveau de notre terrain de recherche.

Ainsi, après avoir eu l'autorisation de la Direction Provinciale Agadir Ida Outanane, nous avons adressé notre questionnaire aux éducatrices dans les institutions de l'enseignement préscolaire publiques et privées en optant pour un échantillon réduit de 32 participantes (4,55% du nombre total des enseignants du

³⁵ Noben, N., Rappe, J. et Joris, N. (2024). Modèle d'intégration du numérique en éducation : création et vérification de l'utilisabilité. *Médiations & médiatisations Revue internationale sur le numérique en éducation et communication*, 19, P. 1-25.

³⁶ Ibid.

³⁷ Noben et Fiévez, A. (2024). Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique en éducation : validation d'une définition et d'une typologie par un panel d'experts. *Formation et Profession : Revue Scientifique Internationale en Education*, 32 (1), 1-19. Sous licence CC BY-NC. <https://doi.org/10.18162/fp.2024.836>

préscolaire au niveau de la direction provinciale d’Agadir Ida Outanane). Il s’agit d’un échantillon typique ou par choix raisonné. Notre enquête a eu lieu du 21 février 2025 au 18 avril 2025.

En plus de la diffusion de notre questionnaire, cette enquête exploratoire a été l’occasion pour nous d’effectuer des visites aux écoles et des rencontres avec les éducatrices, les enfants et les administrateurs des différentes écoles cibles ; ce qui nous a donné une idée approximative de la faisabilité de notre travail de recherche.

2. Résultats de l’enquête exploratoire

2.1.1. Caractéristiques démographiques de l’échantillon

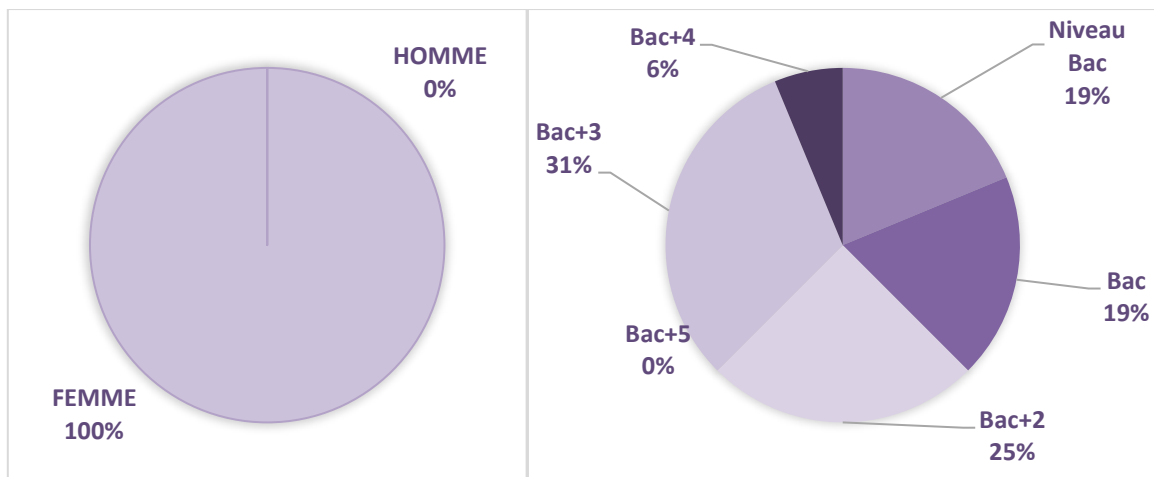


Figure 1 : Répartition de l’échantillon selon le genre et le niveau d’études

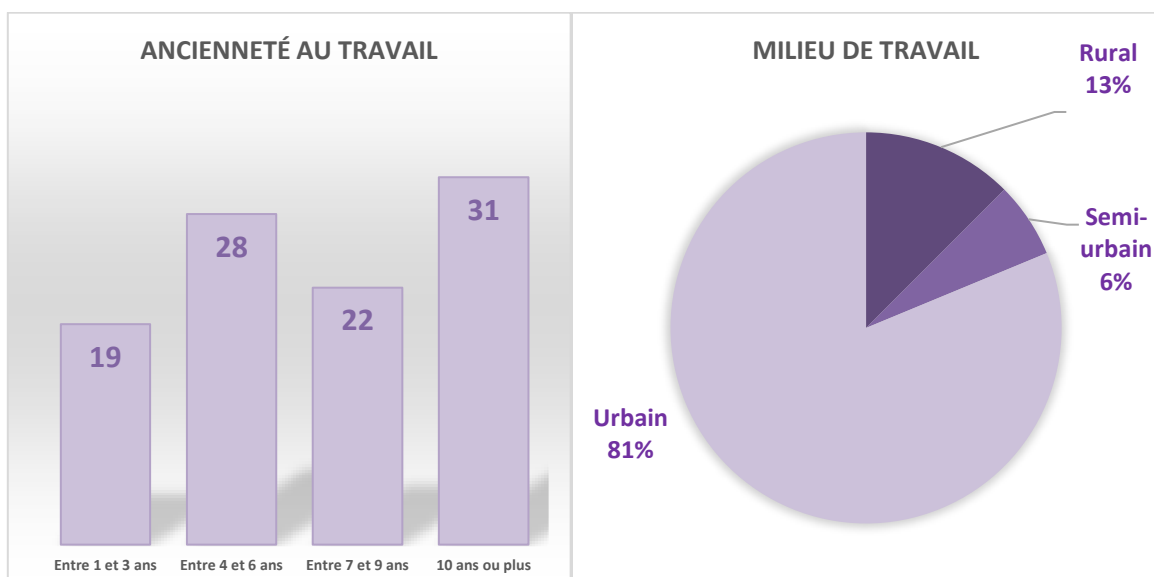


Figure 2 : Répartition de l’échantillon selon l’ancienneté et le milieu de travail

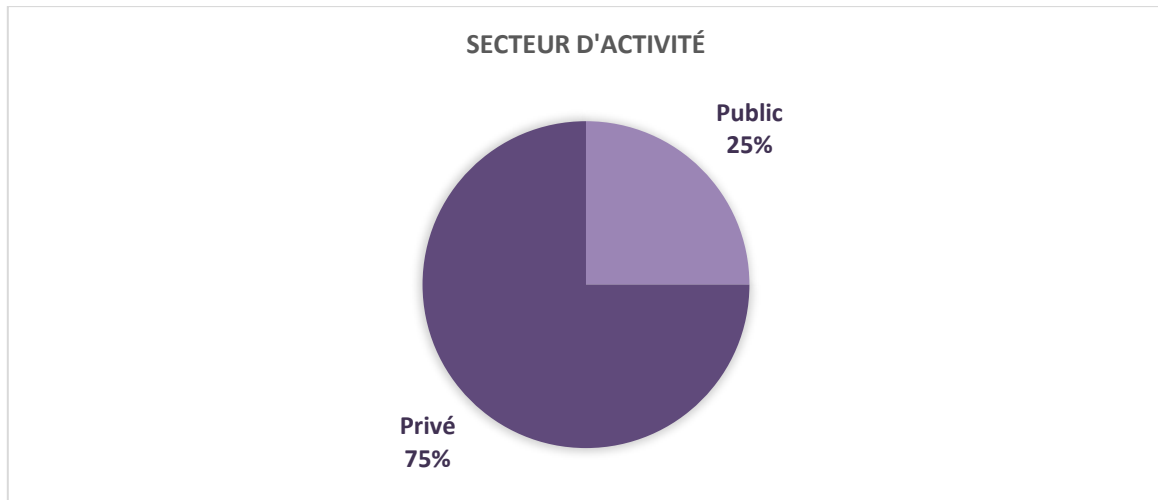


Figure 3 : Répartition de l'échantillon selon le secteur d'activité

Il s'avère que le préscolaire est un cycle à dominance presque exclusivement féminine (100% de femmes pour notre échantillon exploratoire) ; Ceci est en relation avec l'âge des enfants, ce qui fait qu'on considère ce stade de l'éducation comme une « continuité de la maternité ».

Par ailleurs, concernant les autres aspects démographiques de notre échantillon, nous remarquons qu'il y a une grande diversité des profils à tous les niveaux. Par exemple, il n'y a pas de niveau scolaire unifié qui soit exigé pour exercer le métier d'enseignant du préscolaire.

2.1.2. État des lieux

Au niveau du secteur public, nous avons découvert qu'il accueille uniquement les enfants de la moyenne et de la grande section qui sont appelés 1^{ère} année et 2^{ème} année du préscolaire. Tandis que dans le secteur privé, les trois niveaux sont accueillis (figure 4).

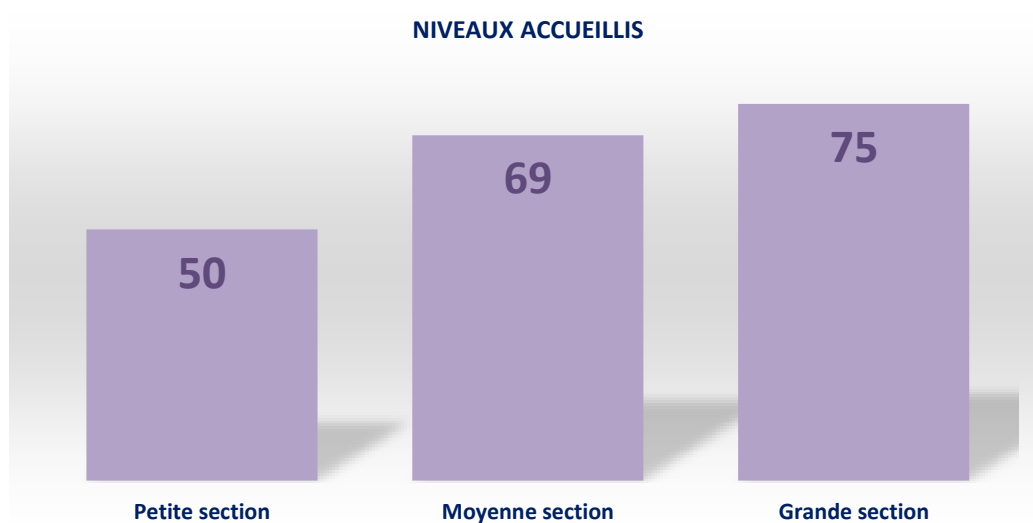


Figure 4 : Niveaux d'accueil disponibles dans les institutions du préscolaire

Dans le secteur public, et surtout pour les éducatrices qui travaillent sous la supervision de la Fondation Marocaine du Préscolaire, elles sont munies d'un téléphone mobile qu'elles peuvent utiliser comme outil pédagogique. Tandis que certaines institutions du secteur privé sont équipées de tableaux interactifs ou disposent d'une salle d'informatique équipée par des ordinateurs.

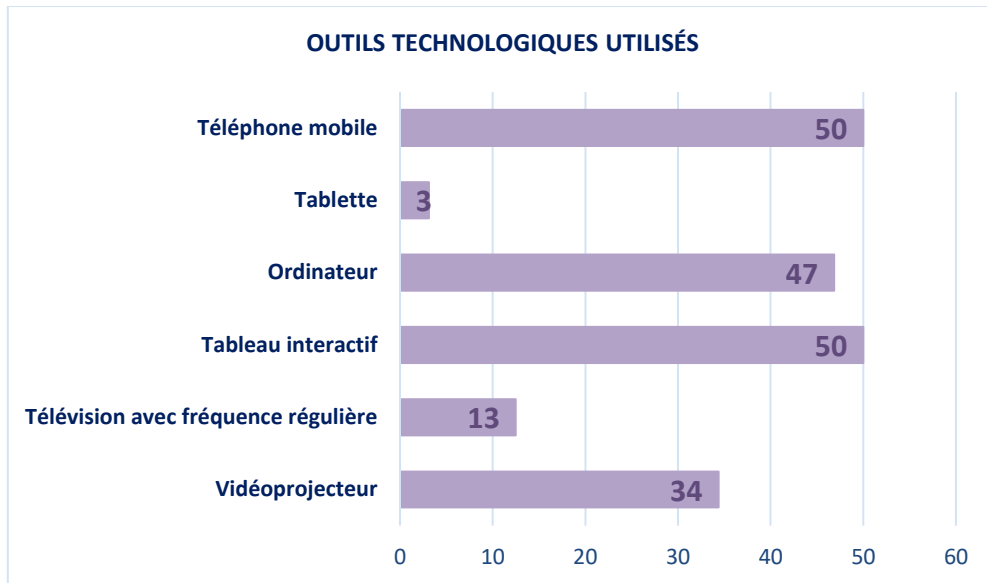


Figure 5 : Outils technologiques utilisés dans les institutions du préscolaire

Les outils technologiques cités, sont utilisés majoritairement comme des outils pédagogiques, et minoritairement, comme objet d'apprentissage.

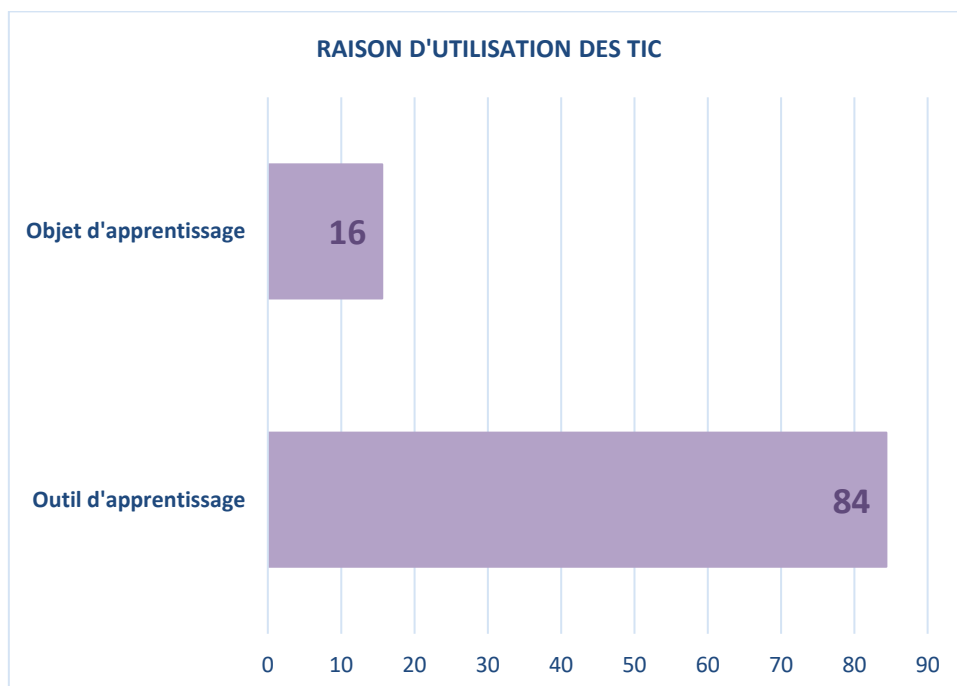


Figure 6 : Raison d'utilisation des TIC

63% des éducatrices qui ont participé à l'enquête exploratoire trouvent que l'usage des outils technologique est indispensable ou très indispensable (16%).

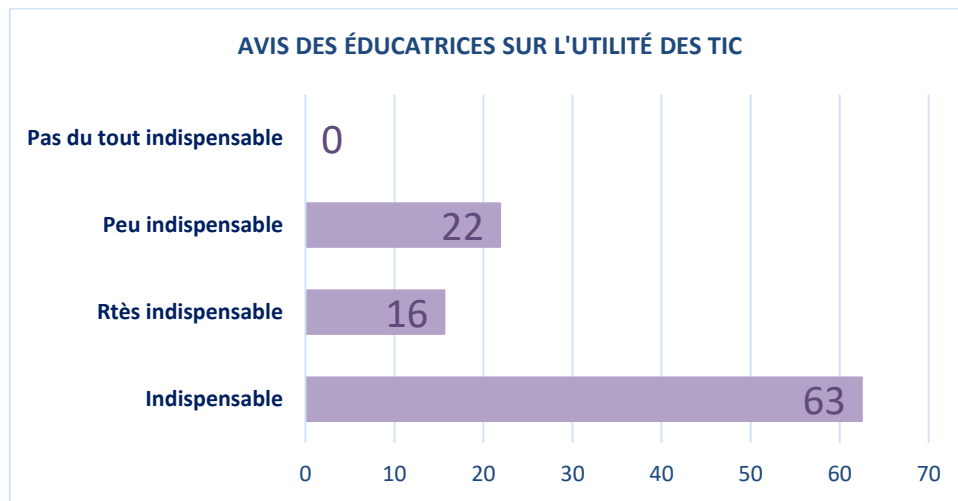


Figure 7 : Avis des éducateurs/éducatrices sur l'utilité des TIC

3. Discussion et conclusion

In fine, aborder l'usage des TIC et TIC mobiles s'avère important et pertinent pour plusieurs raisons dont la principale est en relation avec la spécificité du public cible, à savoir les enfants de la petite enfance. Des enfants qui sont au stade de développement physique, psychomoteur, psychique et cognitif ; et aussi au stade de construction de leur identité sociale.

Une socialisation dont la reconfiguration est susceptible d'être transformée à l'ère du numérique et des écrans.

Comment envisager la socialisation de l'enfant avec les écrans ? Et en conséquence, comment envisager le rôle des éducatrices/éducateurs pour assurer une exploitation optimale des outils technologiques ?

La question sur les pratiques pédagogiques trouve sa légitimité dans ce raisonnement systémique qui met en interaction divers éléments humains et technologiques à la fois.

Dès lors, en suscitant le débat autour de cette problématique lors de la 8^e. Édition du Colloque International AUPTIC EDUCATION 2026 (5 et 6 janvier 2026 à Lausanne en Suisse), nous avons eu pour but de stimuler la réflexion au collectif et à haute voix avec différents intervenants de différents horizons. Nous avons pensé que cela nous permettra une meilleure compréhension de notre objet de recherche et des possibilités théoriques et méthodologiques qui nous aideront à réaliser un travail de recherche pertinent et fructueux.

À l'issue de notre participation au colloque et du débat qui a fait suite à notre communication, nous avons pu retenir les conclusions suivantes :

- 1- Nécessité de penser l'usage des écrans avec la petite enfance en institution du préscolaire ou bien à la maison avec la logique : Outil de travail vs Outil de loisir ;
- 2- Nécessité de poser la question par exemple pour une institution équipée de tablettes : Pourquoi la tablette ? Quelles compétences spécifiques développer chez l'enfant en introduisant la tablette ? ;
- 3- Nécessité d'élaboration d'un Référentiel des Compétences sur les modes, conditions et affordances de l'outil numérique au préscolaire (en s'inspirant d'expériences internationales pionnières) ;
- 4- Nécessité d'envisager un usage précoce de l'outil numérique pour doter l'enfant d'une certaine immunité précoce contre les risques en lui apprenant à en faire un usage sain et utilitaire.

Bibliographie

Bamhamed, M. (2005). Le préscolaire : bilan et perspectives.

https://www.researchgate.net/publication/327799181_Le_prescolaire_bilan_et_perspectives

Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Presses Universitaires de France.

<https://doi.org/10.3917/puf.bru.2006.01>.

Capron Puozzo, I. et Vuichard, A. (DIR.). (2022). *L'innovation pédagogique : de la théorie à la pratique*. Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.

Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE). (2008). Plan d'Urgence « Programme NAJAH 2009/2012 ».

Commission Spéciale d'Éducation et de Formation (CSEF). (2000). *Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation*.

Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 1997(118), 127-156. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181

Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. L'Harmattan.

Doueihi, M. (2011). *Pour un humanisme numérique*. Éditions du Seuil.

Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* [thèse de doctorat, Université de Bourgogne Franche-Comté, Besançon].

Duguet, A. et Morlaix, S. (2018). Le numérique à l'université : facteur explicatif des méthodes pédagogiques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3), P. 1-19. <https://doi.org/10.4000/ripes.1682>

Instance Nationale de l'Évaluation du Système de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (INESEFRS). (2013). Vision Stratégique de la Réforme de l'Enseignement 2015 - 2030.

Lahrour, J. et Boudad, D. (2025). L'innovation pédagogique dans le contexte éducatif marocain : enjeux, pratiques et perspectives. *Revue de l'Entrepreneuriat et de l'Innovation*, VI (24), P. 1-7.

Knibiehler Yvonne. L'enseignement au Maroc pendant le protectorat (1912-1956). Les « fils de notables ». In : *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 41 N°3, Juillet-septembre 1994. pp. 489-498. doi : <https://doi.org/10.3406/rhmc.1994.1733>

Lebrun, M. (2007). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ? De Boeck Supérieur.

Loi 05.00 relative au statut de l'enseignement préscolaire (Chapitre 1 - Article 1). Le texte en langue arabe a été publié dans l'édition générale du " Bulletin officiel " n° 4798 du 21 safar 1421 (25 mai 2000).

Message de l'OMS au jeune enfant : pour grandir en bonne santé, ne pas trop rester assis et jouer davantage [Internet]. Disponible sur: <https://www.who.int/fr/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more#:~:text=Selon%20les%20nouvelles%20lignes%20directrices,de%20temps%20%C3%A0%20des%20jeux>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Préscolaire et du Sport. Feuille de Route 2022/2026.

Noben, N., Rappe, J. et Joris, N. (2024). Modèle d'intégration du numérique en éducation : création et vérification de l'utilisabilité. *Médiations & médiatisations Revue internationale sur le numérique en éducation et communication*, 19, P. 1-25.

Noben et Fiévez, A. (2024). Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique en éducation : validation d'une définition et d'une typologie par un panel d'experts. *Formation et Profession : Revue Scientifique Internationale en Education*, 32 (1), 1-19. Sous licence CC BY-NC. <https://doi.org/10.18162/fp.2024.836>

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [Unesco]. (2010). Guide de mesure pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication en éducation. Institut de statistique de l'UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189490>

Tisseron, S. (2024). « 3-6-9-12 » et au-delà. https://afpa.org/content/uploads/2017/06/3-6-9-12_tisseron.pdf

Tisseron, S. (2021). Les balises 3-6-9-12, un guide des écrans en famille, pour apprendre à s'en servir et à s'en passer. *Les Informations Sociales*, 1 (202), pp. 22-30. <https://doi.org/10.3917/inso.202.0022>

UNESCO. (2022). L'innovation pédagogique en Afrique du Nord : état des lieux et perspectives.

Zougari, A. (2005). Le système d'enseignement sous le protectorat français et espagnol. <http://www.abhatoo.net.ma/maalama-textuelle/developpement-economique-et-social/developpement-social/education-e>