

Introduction générale

Les recherches menées sur le préscolaire*, depuis plus d'une dizaine d'années par le CRASC, se définissent par un double objectif : d'une part la production d'un savoir sur la petite enfance et sa prise en charge pédagogique et d'autre part l'analyse du système de socialisation préscolaire du jeune enfant, en Algérie.

Ce système analysé dans l'évolution de ses finalités et de ses modes de fonctionnement depuis 1990⁶ semble mû par une dynamique tirant toute sa puissance de la nécessité de comprendre les enjeux à caractère sociétal et les tendances actuelles. De fait, coexistent aujourd'hui en Algérie plusieurs systèmes d'éducation préscolaire, qui s'articule autour de la diversification actuelle de l'offre dans les grandes agglomérations, corrélée à l'hétérogénéité des structures de préscolarisation, des profils des personnels d'encadrement, des modèles éducatifs des parents et des éducateurs, des pratiques d'éducation et des démarches pédagogiques.

L'intérêt porté à la petite enfance et à sa prise en charge éducative accompagne les réflexions sur les changements de la famille avec l'émergence du travail féminin, des nouvelles relations entre le père et l'enfant et de la place occupée par la famille « élargie » dans le nouveau contexte. Les derniers amendements du code de la famille, passés pratiquement inaperçus, sont révélateurs à la fois du refus des changements en ce qui concerne l'accès à la responsabilité juridique des femmes mais également de la reconnaissance des changements relatifs à la relation

* Nous appelons 'préscolaire' toutes les structures qui prennent en charge les enfants de moins de six ans.

⁶ Benghabrit-Remaoun N., (1990). Doctrines pédagogiques. Rapports à l'enfant et réalisations scolaires. Actes des journées d'études : « Enfance et Education préscolaire dans le Maghreb. Cahiers de l'URASC, 3

Voir également Benghabrit-Remaoun N., (1992). Enseignement préscolaire : histoire d'un statut. Actes du 1^{er} Colloque Maghrébin sur le préscolaire : » l'Education Préscolaire, Théories et Pratiques. Université Mohamed V, Faculté des sciences de l'éducation, association ATFALE.

père/enfant. Si, en cas de divorce la garde des enfants était confiée à la mère de l'enfant en premier lieu, à la grand-mère maternelle ensuite, puis à la tante maternelle et au père en avant dernier lieu, ... Aujourd'hui, dans les amendements le père vient en 2^{ème} position, immédiatement après la mère. Les dispositions de la loi portant code de la famille de 1984 révisé en février 2005⁷ dans son article 64, stipulent que dorénavant, le droit de garde est dévolu d'abord à la mère **puis au père**, en cas de divorce.

Ces changements, au sein de la famille et de la société même, passés inaperçus, sont révélateurs de la nouvelle place qu'occupe l'enfant et de l'intérêt qui lui est porté.

Le préscolaire connaît une évolution spectaculaire depuis les dix dernières années et le taux national de préscolarisation est en nette progression, malgré le retard pris par l'appareil statistique dans le repérage de cette progression.

Nos travaux précédents* ont montré que la fréquentation de certains espaces de préscolarisation jouaient un rôle favorable dans l'acquisition d'un certain nombre de compétences. Nous avons démontré que les élèves de l'école fondamentale qui avaient reçu, au préalable, une éducation préscolaire (en particulier les classes enfantines), avaient de meilleurs résultats scolaires. En outre, les activités éducatives réalisées par les enfants, au préscolaire⁸, ont non seulement un effet bénéfique sur leurs performances scolaires mais également sur leur adaptation scolaire.

Notre investissement du champ éducatif⁹ comme terrain de recherche s'est articulé autour notamment de la question des inégalités. C'est au travers des analyses des pratiques pédagogiques, de l'échec scolaire ou des modèles éducatifs en œuvre dans la pratique professionnelle de l'éducateur, que ces questions furent abordées au sein de projets de recherche, thèses et mémoires de fin de licence.

En réalité, l'éducation préscolaire, comme toute action humaine, mobilise chez les éducateurs, des représentations pré construites, des contenus de formation et des démarches visant leurs mises en œuvre. Les éducateurs construisent leur programme d'activités et le réalisent avec les enfants, dans ce contexte. Le pré scolaire en Algérie est non obligatoire et relève d'un **double** système celui de l'éducation nationale et celui de

⁷ Journal officiel de la République algérienne n° 15 du 27 février 2005

* Voir livre II (2^{ème} partie de cet ouvrage)

⁸ Les résultats de cette recherche font l'objet de la 2^{ème} partie de cet ouvrage.

⁹ Benghabrit-Remaoun N : « A propos du Guide méthodologique pour l'éducation préscolaire : itinéraire d'un groupe, naissance d'un projet et limites du volontarisme » intervention faite à la Journée d'étude organisée par l'INESG le 5 mars 2000 à Alger

l'action sociale. Les structures pré scolaires offrent des services différents, allant de la garde à la préparation à l'école et fonctionnent de manière indépendante les unes des autres, sans obligations particulières en matière d'objectifs et de contenus. Le programme est élaboré par l'équipe composée des éducateurs(rices) et/ou du chef d'établissement.

Une convergence des tendances vers l'appel à la généralisation du préscolaire ne nécessite-t-elle pas une réflexion sur l'homogénéisation au moins des objectifs, à défaut de tout le reste? Comment concilier cette hétérogénéité des modèles et des pratiques avec une taxonomie homogène d'objectifs éducatifs à réaliser ?

Or, à la diversité des structures correspond effectivement une multiplicité de profils des éducateurs ; le problème n'étant pas en lien exclusif avec le recrutement mais surtout en rapport avec la formation initiale reçue. Quel type de formation ont reçue les éducateurs, du préscolaire, présents sur le terrain ? Quels sont les profils dominants selon les structures de préscolarisation ? Et quelles sont les attentes des parents ?

Pour répondre à ces questions et à bien d'autres, cet ouvrage vise d'abord à présenter les résultats des différentes recherches entreprises au sein du CRASC : aux recherches qualitatives sur la base d'entretiens, des grilles d'observations auprès des éducateurs, des parents et d'observation de classe, s'ajoutent les résultats plus quantitatifs de « l'enquête nationale sur le préscolaire en Algérie » commanditée par le Ministère de l'éducation nationale et financée par l'UNICEF¹⁰. C'est à partir de cette enquête réalisée en 2003 que nous présenterons, dans les chapitres suivants, la situation réelle des différentes institutions de préscolarisation. Les instruments méthodologiques utilisés tout au long de nos travaux ont d'abord été constitués de guides d'entretien élaborés au fur et à mesure et dont les résultats nous ont permis la construction de trois questionnaires différenciés : le premier en direction des responsables des institutions préscolaires, le second pour le personnel éducatif exerçant en milieu institutionnel et le troisième pour les parents des enfants préscolarisés.

Nous avons subdivisé cet ouvrage en deux volets intitulés Livre 1 et Livre 2.

¹⁰ Cette enquête nationale initiée par le Ministère de l'éducation nationale (MEN) financée par l'UNICEF, a été réalisée par le CRASC, sous la coordination de Nouria Benghabrit-Remaoun, et a concerné un échantillon représentatif de 14 wilayas réparties sur quatre régions (Est-Ouest-Centre-Sud). Au total 572 chefs d'établissements préscolaires ont été questionnés ainsi que 1669 éducateurs et 5547 parents d'enfants préscolarisés.

- le **Livre 1** met l'accent sur les réalités de l'offre institutionnelle en matière de prise en charge de la petite enfance. Ce livre se présente comme un **état des lieux analytique des modes formels de préscolarisation**.

- le **Livre 2** met à disposition du lecteur les résultats d'une recherche visant à connaître les **itinéraires scolaires** d'enfants ayant suivi ou non des préscolaires différenciés en matière d'objectifs et de contenus.

L'approche macro, plutôt quantitative, des préscolaires dans le Livre 1, est ainsi éclairée par une approche plutôt micro et qualitative dans le Livre 2. Le souci de l'équipe de recherche de procéder, alternativement, à des examens approfondis (et forcément parcellaire de la réalité institutionnelle) accompagné d'une démarche mettant en place les techniques de l'enquête quantitative, a permis de construire des savoirs référenciés sur une réalité complexe et largement méconnue.

Le Livre 1 aborde les points suivants ; la question de l'évolution du préscolaire en Algérie et des étapes franchies (chapitre 1), la configuration comparative sur les plans structurels, organisationnels et juridiques des espaces de préscolarisation (chapitre 2), l'analyse des contenus de programmes de référence pour chaque type de structure préscolaire (chapitre 3). Les caractéristiques socioprofessionnelles et pédagogiques du personnel d'encadrement, font l'objet de l'analyse dans le chapitre 4. Les attentes et les représentations des parents d'enfants, vis à vis des institutions préscolaires, révélatrices de l'évolution de la place occupée par l'enfant dans la famille et des modèles éducatifs de référence sont traités dans le chapitre 5. La mise en comparaison des tendances récentes du phénomène de préscolarisation dans les trois pays du Maghreb : Tunisie, Maroc, Algérie, permettront, dans le dernier chapitre de situer les convergences et les divergences, nécessaires à une meilleure compréhension de l'état du préscolaire.

Un bref aperçu de la situation prévalant dans les pays développés témoigne de l'avancée institutionnelle de la question de la préscolarisation. Selon un rapport¹¹ relatif à l'importance de l'éducation préscolaire dans l'union européenne, il est noté, que cette question mobilise deux problématiques :

- Celle du rôle de la femme dans la société.
- Celle de la conception éducative parentale.

Le contexte social marqué par l'émergence d'un mouvement social pour l'égalité Homme-Femme, laisse supposer que le développement

¹¹ Commission Européenne : l'importance de l'éducation préscolaire dans l'union européenne ; un état de la question. Etude n°6 ; 1994.

cognitif des enfants dépend de la qualité des stimulations reçues pendant la prime enfance et ne relevant pas exclusivement des soins maternels.

Selon certains auteurs, jusque dans les années 1980, il y avait une croyance à « assimiler l'éducation pré scolaire à un vaccin, qui, inoculé à l'enfant, pouvait lui permettre de franchir toutes les épreuves scolaires ultérieures, aujourd'hui, il y a une tendance à privilégier une approche interactive »¹². Les chercheurs américains confirment que les enfants qui ont bénéficié du pré scolaire, réussissent mieux que ceux qui sont restés sous la responsabilité familiale, bien que l'effet compensatoire sur le QI s'estompe rapidement. Les attentes positives amènent à infléchir positivement le faisceau des interactions. L'éducation pré scolaire engendre des effets à long terme dans la mesure où elle influence la qualité des interactions dont l'enfant bénéficiera au cours des années d'enseignement primaire et secondaire. Un milieu riche en stimulation éducative est important à tous les âges du développement psychologique.

Dans une note de synthèse¹³ sur « l'éducation préscolaire aujourd'hui, réalités, questions et perspectives », E. Plaisance et S. Rayna présentent les caractéristiques actuelles des systèmes pré scolaires en Europe ainsi que l'état des recherches et des débats.

A partir de travaux comparatifs, il est noté que les politiques européennes offrent une plus grande prise en charge des enfants avant l'âge de la scolarité obligatoire, dans des structures plus réglementées et plus largement subventionnées par les fonds publics et attachent plus d'importance à la formation initiale des personnels d'encadrement de la petite enfance. C'est que, historiquement l'Europe s'est constituée comme « le berceau de l'éducation préscolaire ». C'est au XIXème siècle avec l'ère industrielle que vont naître les kinder-garden, les infants school, les classes maternelles, classes d'asiles, les crèches et les contributions déterminantes telles que Fröbel, Montessori, Claparède, Kergomard, Freinet....

Cependant des divergences sont constatées à au moins cinq niveaux :

- celui du poids de l'effort social consenti.
- celui du type d'offre.
- celui de l'objectif des structures.

¹² Idem

¹³ E.Plaisance et S.Rayna : « L'éducation préscolaire aujourd'hui, réalités, questions et perspectives » in Revue Française de Pédagogie n° 119 1997.

- celui du rythme de fonctionnement et d'organisation des établissements.
- celui du niveau et type de formation des personnels d'encadrement.

Ce sont les traditions culturelles nationales qui vont marquer les politiques institutionnelles. Les résultats des recherches autour de la petite enfance influent sur le développement de l'éducation préscolaire. Selon les auteurs, le bébé est considéré comme une personne « doté de compétences cognitives et communicatives de mieux en mieux identifiées par les psychologues de la petite enfance »¹⁴. Cette reconnaissance transparait dans la tendance forte de l'orientation éducative des politiques et des institutions avec une régression des orientations limitées à la garde et aux soins. Cependant, nous verrons plus loin, comment est remise en cause par Jc Quental¹⁵ l'utilisation abusive de l'attribut de personne à un enfant.

La tendance en Europe est à l'accueil de tous les enfants de trois ans :

Taux de préscolarisation en Europe en 1991/92¹⁶

pays âge	Danemark	France	Royaume uni	Irlande	Grèce	Espagne
Avant 3 ans	48 %	23 %	2 %	2 %	3 %	5 %
Après 3 ans	80 %	100 %	53 %	52 %	64 %	84 %

L'offre relative à la prise en charge des moins de trois ans est fortement liée aux différentes politiques familiales qui favorisent le choix de travailler ou de garder son enfant. Une diversification de l'offre liée aux besoins des familles et de la situation de l'emploi s'observe sur le terrain avec des types de structures diverses comme les halte-garderies, garde maternelle, crèches parentales, relais. La durée de la prise en charge varie de quelques heures par semaine, au plein temps quotidien. Les objectifs de formation varient selon les types de structure. Ainsi, les systèmes éducatifs prennent généralement en charge les enfants de plus de trois ans et le

¹⁴ Martino (B.), *Le bébé est une personne*, Balland, Paris 1985

¹⁵ Quental JC : « Penser la différence de l'enfant » in *Revue Le Débat* nov-déc 2004 n° 32.

¹⁶ Tableau reconstitué à partir des données de l'étude n° 6, Commission Européenne, op. cit.

système de l'action sociale celui des enfants de moins de trois ans sauf pour les pays nordiques (de un à sept ans où la prise en charge relève entièrement de l'action sociale et inversement pour l'Espagne où la prise en charge relève en totalité des systèmes éducatifs depuis 1991).

Les objectifs de l'école maternelle et des jardins d'enfants diffèrent, plus centrés sur la préparation à l'école élémentaire pour le premier tandis que pour le second, une plus grande place est réservée au jeu et à la socialisation.

Pour certains pays, les programmes, orientations et directives existent (France, Espagne, Italie, RU,) tandis que pour d'autres structures, les programmes sont confectionnés par l'équipe éducative (Allemagne, pays nordiques). Pour les structures de prises en charge du préscolaire (enfants de plus de 3 ans) les enseignants sont généralement diplômés de l'université (France, Espagne, Suède, Finlande), les enseignants belges, italiens, portugais et danois sont formés dans des instituts supérieurs d'éducation. La durée de formation varie de bac + 3 ans à bac + 5 ans.

En matière de production de savoirs, de nombreuses recherches sont menées et sont articulées autour d'un certain nombre de thèmes : les politiques éducatives, les déterminants sociaux de la pré scolarisation, l'appréciation parentale, les activités pré scolaires, le développement des compétences sociales, les pédagogies innovantes. Ces deux derniers s'appuient sur les travaux de Piaget et Vygotsky et visent l'amélioration de la qualité de l'éducation préscolaire et le développement potentiel des jeunes enfants.

La nécessité d'opérer un cadrage théorique permettant une mise au point conceptuelle et méthodologique, pour les deux livres, s'est imposée à un moment donné. Il s'agissait d'interroger la littérature pédagogique à propos de quelques approches théoriques et de revisiter quelques concepts fondamentaux. Parmi cette littérature, les réflexions avancées par JC .Quental nous ont intéressées quant au sens à donner à la prise en charge de la petite enfance en resituant l'importance de la mission éducative. Il s'est appuyé sur une approche critique des travaux de psychologie de l'enfant élaborée au XIX et d'étude scientifique contemporaine au développement de l'école obligatoire.. Ces études, selon lui ont été menées exclusivement à partir de la méthode génétique qui explique tout phénomène à partir de sa genèse. L'enfant représente une réalité d'autant plus intéressante qu'à travers lui c'est l'Homme qu'on explique (Piaget et Wallon). L'objet de la psychologie de l'enfant, c'est l'étude de la croissance mentale de l'enfant, saisie comme indissociable de la croissance physique et l'enfant ne pouvait être appréhendé qu'en terme

de développement. Selon l'auteur, rendre compte du fonctionnement propre de l'enfant revient à faire sauter le verrou du développementalisme mais aussi celui d'une autre approche spécifiant l'enfant en tant que personne, un sujet qui a des droits ; Cette problématique a abouti à la déresponsabilisation de l'adulte selon un propos de Hannah Arendt. En réalité, le **statut spécifique de l'enfant** tient au fait qu'il demeure **dépendant de l'adulte**, il a besoin de se reposer sur lui pour se construire identitairement. L'enfant fait de l'adulte un garant censé répondre aux questions que celui-ci se pose. L'enfant a besoin de trouver des repères solides en l'adulte qu'il s'agisse de ses parents ou des professeurs qui travaillent auprès de lui par délégation de responsabilité dans le cadre de l'école. L'éducation serait la conduite accompagnée de l'enfant pour le mener au delà de ce qu'il est et au delà des modèles que pourrait lui imposer l'adulte qui doit respecter l'enfant sinon l'éducation se réduirait à un dressage. Dans cette approche, l'éducation n'est pas une affaire individuelle ou privée - c'est au nom de la société que les parents et tous ceux qui, professionnellement les assistent dans cette mission, éduquent l'enfant. Ce n'est pas vis à vis de l'enfant que l'adulte remplit son devoir mais vis à vis de la société à laquelle en tant qu'être social il contribue.

C'est dans ces référents analytiques que nous nous reconnaissons, éclairés par un certain nombre de concepts opératoires investis tout au long nos recherches tels que *la socialisation, la représentation, les modèles éducatifs, les modèles d'enfants*. La théorie du *socio-constructivisme* nous a permis de rendre compte du processus d'apprentissage au sein d'un groupe de pair.

La *socialisation* désigne l'assimilation des individus à la société à laquelle ils appartiennent. Elle conduit l'individu à faire l'apprentissage des attitudes, valeurs et manières d'être, conduites conformes à ce que la société attend de lui. On sera certainement appelé à distinguer éducation et socialisation ; la première désignant un processus d'intégration de connaissances plus ou moins institutionnalisés alors que la seconde étant au contraire un processus beaucoup plus informel d'adaptation se passant en des lieux divers et durant plus longtemps. On parlera ainsi de socialisation préscolaire en terme d'harmonisation des rapports entre les activités des enfants (expériences) et l'ordre social (normes pré-établies).

L'individu ne peut pas vivre au milieu des choses, affirme Durkheim¹⁷, sans s'en faire des représentations. Par extension, nous pouvons dire que l'éducateur ne peut pas réaliser sa pratique éducative

¹⁷ Durkheim E., (1984). Les règles de la méthode sociologique. Paris, PUF

dans l'environnement préscolaire sans en élaborer sa propre vision. Les espaces de socialisation sont au centre de *représentations* ou d'images déterminées par l'éducateur lui-même, son histoire, son vécu mais aussi par le système social et idéologique dans lequel il est inséré. On s'accorde à dire qu'il n'existe pas de pratiques éducatives ou pédagogiques sans images mentales, c'est-à-dire sans idées développées et organisées en systèmes de références individuelles et collectives. Si ces conceptions sont souvent admises comme une « catégorie spécifique de représentations sociales » (Moscovici, 1986), socialement élaborées et partagées (Jodelet, 1989) ; contribuant à la formation de conduites particulières (Doise, 1985, 1988, 1992; Abric, 1994) elles peuvent sans aucun doute fonctionner comme des schèmes opératoires déterminant les différentes pratiques.

Le concept de *modèles éducatifs* a été défini par Eric Plaisance (1986) comme le principe qui organise les diverses qualifications des enfants et de leurs activités, des institutrices et de leur rôle¹⁸. Pour l'auteur, l'analyse sociologique de l'école maternelle resterait inopérante si on se contentait de procéder à l'examen des politiques éducatives et des objectifs officiellement déclarés. Pour identifier les représentations qu'ont par exemple les familles et les éducatrices de l'enfant et des modèles éducatifs qui sous-tendent leurs pratiques réelles, plusieurs outils d'investigation sont possibles : des observations de classes, des questionnaires à l'intention des éducatrices et des questionnaires à l'intention des parents. Eric Plaisance déclare avoir opté pour un « parti pris méthodologique », car dit-il « sans négliger les déclarations et les représentations de ces acteurs sociaux que sont les institutrices et les inspectrices à propos des finalités de l'école maternelle et de la place du jeune enfant, nous sommes refusé à les prendre pour argent comptant et au premier degré »¹⁹. Ainsi, selon l'auteur, deux modèles éducatifs peuvent être dégagés : le modèle productif et le modèle expressif. Le modèle productif est centré sur les travaux de l'enfant et de ses capacités productives. Il est représenté par un enfant qui à travers les diverses tâches scolaires, produit certains travaux jugés selon les critères de la perfection technique et de l'adéquation à une norme de réussite préétablie²⁰. Le modèle expressif, par contre, est centré sur l'expressivité : les réalisations de l'enfant ne sont pas jugées par rapport à un étalon de réussite ou de perfection, mais en fonction de sa propre personnalité. Toute réalisation aurait sa valeur en

¹⁸ Plaisance, E. : « L'enfant, la maternelle, la société », PUF, Paris 1986.

¹⁹ Plaisance E., op. cit. p. 13

²⁰ qu'il s'agisse d'écriture, de dessin, de lecture ou de chant.

elle-même indépendamment de toute comparaison possible. Ce qui retient l'attention des éducatrices et des inspectrices c'est l'exemple des attitudes manifestées par l'enfant au cours de ses diverses activités.

Le concept de *modèles d'enfants* a été défini à partir de l'ouvrage du professeur Perron²¹ centré sur la mise en évidence de quelques aspects de la construction de soi en tant que personne investie de valeur dans une optique génétique de la personnalité. Selon Perron, *la personne humaine est d'emblée et profondément objet de valeur. Elle ne peut exister, se construire et persister qu'en tant que support de valeur.* De plus, affirme l'auteur, *toute caractéristique personnelle est explicitement ou implicitement jugée désirable ou fâcheuse (...).* Dans le processus de l'ontologie, un attribut de la personne ne peut être cognitivement construit s'il n'est d'emblée et tout au long de cette construction investi de valeur (aimé, souhaité, haï). Toujours selon l'auteur, les systèmes de valeur se construisent : la conception sociologique met l'accent sur les modèles ou sur un « stéréotype social » que propose et parfois impose la société à l'enfant, avec des variantes selon le milieu de vie et qu'il accepte progressivement. C'est en tant qu'objet d'amour de la mère que l'enfant commence à exister en tant que personne valorisée. Il existe des conflits au niveau des conduites quand s'opposent le fruit défendu et la crainte de la punition et souvent des conflits au niveau d'interdits et d'obligations difficilement conciliables. Les conflits sont la matière et le moteur du processus ontogénétique des valeurs, d'où l'importance de leur élaboration personnelle. Car l'élaboration culturelle des valeurs provoque tensions et conflits intra-psychiques essentiels à cette élaboration. Le sujet n'accepte pas de façon passive les valeurs imposées par l'entourage, mais pour les intégrer véritablement il a besoin de les élaborer de les comprendre, de les intégrer au reste de sa personne. Chacun « adhère à un ensemble de valeurs qui lui apparaît régir l'existence et lui donner son prix, mais qui du même coup définit, pour lui, le modèle de 'l'homme' véritable qu'il s'efforce de réaliser. » C'est par-là que l'élaboration des valeurs constitue un aspect majeur de l'élaboration personnelle. En résumé, nous pouvons conclure qu'il se dégage de cet ouvrage une vision génétique et constructiviste de la notion de modèle d'enfant pour et par les parents et d'enfant modèle pour ce dernier. Les deux modèles se construisent dans l'interaction entre société/parents/enfant. Ce dernier est loin d'être passif, il agit et réagit, s'oppose et se conforme dans un mouvement constant entre lui et son milieu. L'élaboration individuelle des modèles est fondamentale

²¹ Perron R., « Modèles d'enfants et enfants modèles », PUF, Paris 1971.

à la construction d'une personnalité harmonieuse qui accommode ces valeurs, se les approprie et les fait siennes, sinon nous assistons à l'apparition d'un faux self²². Le faux self se définit par son conformisme plaqué et par l'étouffement des capacités créatrices de l'individu.

L'approche *socio-constructiviste* s'impose dans l'environnement méthodologique dans le sens où toutes les *fonctions mentales supérieures* (attention, mémoire, volonté, pensée verbale,...) sont socialement élaborées et socialement médiatisées, qu'il s'agisse d'activité concernant les rapports de l'enfant avec son environnement ou d'activité psychique. En proposant une approche psycho-sociale des activités cognitives, le socio-constructivisme remet en cause les modèles psychologiques du *développement cognitif*, centrés sur des mécanismes individuels et remet au goût du jour des approches théoriques qui insistent davantage sur les dimensions sociales dans l'installation d'un socle de compétences chez l'enfant. Vygotski défend la thèse selon laquelle il ne peut y avoir de développement cognitif sans apprentissage et les processus dont il dépend relèvent d'une analyse ternaire des relations individu-tâche-alter au cours d'interactions de guidage. Toutes les fonctions psychiques supérieures (attention, mémoire, volonté, pensée verbale,...) sont directement issues de rapports sociaux par transformation de processus interpersonnels en processus intrapersonnels. Ainsi, le développement intellectuel ne peut donc pas être envisagé indépendamment des situations éducatives ; il doit être considéré comme une conséquence des apprentissages auxquels l'enfant est confronté.

Comment fonctionne le préscolaire en Algérie, quels sont les moyens organisationnels, matériels et humains dont il dispose et est-il en harmonie avec ces soubassements théoriques ? telles sont les grandes questions auxquelles nous tenterons de répondre dans cet ouvrage.

²² Winnicott (D.W), De la pédiatrie à la psychanalyse. Payot, Paris 1969

