

---

# Expansion de la couverture du préscolaire ; réflexions sur les éléments structurels d'une nouvelle politique

Rosa MAHDJOUR<sup>(1,2)</sup>

---

## Introduction

Les réflexions des organisations internationales, comme les recherches émanant du corps académique convergent pour considérer la prise en charge de la petite enfance, comme la période allant de la naissance à l'entrée au cycle primaire. Il s'agit d'une problématique dont le degré de priorité devrait, sans nul doute, être revu à la hausse. Les données et les résultats accumulés durant les 20 dernières années, issus des champs de la neurobiologie, de la physiologie, de la santé, de la sociologie, de la psychologie et de l'éducation montrent que ces premières années sont cruciales pour le développement de l'intelligence, de la personnalité et du comportement social de l'enfant. Elles le sont, en premier lieu, pour la préparation des élèves aux apprentissages visés à l'école ; d'où la relation de proximité souvent établie entre éducation préscolaire et éducation préparatoire. Quels sont les principaux fondements de cette éducation et comment est-elle prise en charge ?

---

(1) Université de Haute Alsace, Mulhouse, France.

(2) ONPS, Institut Nationale de Recherche en Éducation, Alger.

## Nécessité de la prise en charge éducative de la petite enfance

Que ce soit par des effets directs ou indirects sur l'efficacité interne et externe de l'éducation, les interventions en faveur de la petite enfance sont identifiées comme contribuant positivement tant à l'efficacité économique qu'à la réduction des disparités économiques et sociales. Elles sont considérées comme des investissements particulièrement porteurs pour le progrès de la société. C'est en relation avec ces perspectives que la mise en œuvre de programmes d'intervention en faveur de la petite enfance constitue un facteur essentiel dans le contexte de la réalisation des objectifs de l'Éducation Pour Tous et des Objectifs du Millénaire pour le Développement, puis maintenant des Objectifs de Développement Durable.

La période visée va de la naissance (même sans doute dès la conception) à l'entrée au cycle primaire, c'est-à-dire vers 6 ans. De façon traditionnelle, le contexte familial jouait (et continue de jouer) le rôle essentiel pour le développement des enfants dans cette catégorie d'âge. Les réflexions développées progressivement depuis le milieu du 19<sup>ème</sup> siècle dans les pays développés ont toutefois souligné, d'une certaine façon, les limites du seul contexte familial, ainsi que le besoin, d'une part, de développer la socialisation et d'autre part, de mieux favoriser les acquisitions de compétences plus diversifiées et de nature plus complexe. Il s'agit en outre de mieux préparer l'enfant à son entrée au cycle primaire. Cela a conduit à la mise en place de structures assurant le regroupement d'enfants dans des structures dédiées au préscolaire, lors des quelques années qui précèdent l'accès au cycle primaire<sup>1</sup>.

Dans ce cadre, des réflexions renouvelées et des analyses scientifiques se sont développées pour mieux comprendre l'efficacité des processus mis en œuvre pour le développement de l'enfant au cours de cette période. Les travaux disponibles soulignent aussi que les actions effectives engagées dans le

---

<sup>1</sup> Il était, en effet, paradoxal que les investissements publics pour les enfants ne commencent qu'au-delà de ces catégories d'âge si cruciales.

cadre familial (les pratiques et les comportements des parents et des membres de la famille dans la quotidienneté de la vie du jeune enfant) ont une incidence déterminante sur ces processus. Cette incidence peut, bien sûr, être tout à fait positive.

Il a été montré que certaines des pratiques « spontanées » dans plusieurs domaines peuvent aussi ne pas être favorables au développement de l'enfant. Il a été souligné qu'elles peuvent même, sur certains aspects, être néfastes. Dans ce contexte, on note bien aussi que, si tous les enfants sont effectivement concernés, ceux qui vivent dans des familles socialement et culturellement défavorisés sont exposés à des risques d'une intensité plus manifeste. La plasticité particulière (soulignée de façon très claire dans les résultats des neurosciences) qui existe aux âges jeunes, va progressivement s'amoinrir et conduire à sédimenter les acquis réalisés comme les retards alors accumulés. Il existe donc une fenêtre d'opportunité pour l'action qui ne doit pas être manquée. Il sera, en effet, difficile (même impossible dans des cas extrêmes) de compenser plus tard ce qui n'a pas été fait au moment opportun. Dans cette perspective, l'instrument de référence pour l'action est l'accompagnement des familles et l'«éducation parentale».

La période préscolaire est considérée comme ayant i) une action complémentaire importante de celle de la famille du point de vue du développement (émotionnel et social) personnel de l'enfant et ii) comme une action spécifique essentielle pour sa construction cognitive aux apprentissages formels ultérieurs. A ce titre, le cycle préscolaire présente le maillon fondateur des «investissements» en capital humain en raison des incidences notables qu'il a sur la construction des apprentissages formels à venir. Ces incidences concernent d'abord la scolarisation au niveau primaire. Au niveau global, Mingat (2006) montre, par exemple, que si la couverture du préscolaire était portée à 50 % dans les pays d'Afrique subsaharienne, cela permettrait d'anticiper une réduction de 6,2 points de la fréquence des redoublements en primaire

et une amélioration de 15,9 points de la rétention en cours d'études primaires.

Au niveau individuel, il a été montré dans les travaux menés par l'Unicef, pour la préparation du programme régional pour la Petite Enfance, que le fait d'avoir été préscolarisé peut augmenter de façon très significative la préparation des enfants à leur entrée dans le cycle primaire. Dans ce cadre, on a également fait état que les élèves qui avaient préalablement été préscolarisés, d'une part, redoublaient moins, abandonnaient moins leurs études, mettaient moins d'années pour parcourir le cycle primaire et, d'autre part, y réalisaient de meilleurs niveaux d'apprentissages. En outre, ce dernier effet positif, au lieu de s'estomper en cours de cycle pouvait au contraire s'intensifier, car les acquis en début de cycle sont ceux sur lesquels se construisent les apprentissages en fin de cycle.

### **La petite enfance dans le contexte algérien**

L'Algérie a ratifié, le 19 décembre 1992<sup>2</sup>, la convention internationale relative aux droits de l'enfant, le considérant comme un sujet de droit. Ce faisant, l'Algérie a pris un engagement officiel à reconnaître cette nouvelle vision proposée et à préparer pleinement l'enfant à avoir une vie individuelle dans la société, à l'élever dans l'esprit des idéaux proclamés dans la charte des Nations Unies : paix, dignité, tolérance, liberté, égalité et solidarité. L'Algérie, à l'instar des pays signataires de la charte des droits de l'enfant, a élaboré un plan d'actions en faveur de l'enfant (PNA)<sup>3</sup> qui couvre quatre grands domaines à savoir i) les droits de l'enfant, ii) la promotion d'une vie saine et d'une existence meilleure, iii) la qualité de l'éducation et iv) la protection de l'enfant. Ce plan s'inscrit à la fois dans le cadre des stratégies de développement et de soutien à la croissance, lancés par le gouvernement en 2001, et aussi, dans le cadre de la session extraordinaire des Nations-Unies consacrée aux enfants, tenue en mai 2002.

---

<sup>2</sup> Décret présidentiel n°92-461, journal officiel du 23 décembre 1992.

<sup>3</sup> Plan National d'Actions pour les enfants 2008-2015.

Cette démarche rentre dans le cadre de la mise en œuvre de la convention des droits de l'enfant qui stipule, dans son article 4, « la mise en place de mécanismes nationaux de coordination pour le développement de politiques ou de programmes intégrés qui mettent l'enfant au premier plan et qui permettent une approche plus holistique pour sa prise en charge ».

Les droits de l'enfant qui sont retenus et assignés par la constitution sont notamment le droit à l'égalité et à la non-discrimination, le droit à la vie et à la survie, le droit à un nom, à une nationalité et à la préservation de l'identité, à une meilleure protection familiale, à une meilleure santé, le droit à l'éducation et à la protection. Parmi ces acquis, l'on citera particulièrement et notamment le droit à l'identité, à la nationalité et la citoyenneté, à l'éducation et à la santé.

Le droit identitaire garantissant l'enregistrement à l'état civil de tout enfant dès sa naissance, est un acte l'individualisant et prouvant ainsi son existence. En effet, la loi stipule que tout enfant né sur le territoire national algérien est obligatoirement déclaré dans les cinq jours qui suivent l'accouchement à l'officier de l'état civil du lieu de naissance sous peine de sanctions prévues dans l'article 442 du code pénal.

Le droit à la nationalité est au centre de l'amendement de l'ordonnance du 15 décembre 1970 portant le code de la nationalité algérienne. L'ordonnance n° 05-01 du 27 février 2005 renforce, dans ce contexte, la protection des enfants et le code de la famille, reconnaissant la nationalité algérienne d'origine par filiation parentale, conformément à l'article 6 stipulant qu'«est considéré comme algérien tout enfant né de père algérien ou de mère algérienne».

Le droit à la santé : la loi portant sur la protection et le droit à la santé stipule que la surveillance médicale est un droit assuré à tous les stades du développement de l'enfant par le biais des mesures de prévention contre les maladies, la vaccination gratuite, la protection sanitaire en milieu éducatif et la prise en charge des individus en difficultés. L'article 68 (de la loi n° 85-05 du 16 février 1985 portant sur la protection

et la promotion de la santé), relatif à la protection maternelle et infantile, met l'accent sur les mesures médicales, sociales et administratives, ayant pour but de protéger la santé de la mère en lui garantissant les meilleures conditions médicales et sociales avant, pendant et après la grossesse et de réaliser les meilleures conditions de santé et de développement psychomoteur, social et cognitif de l'enfant.

Dans la constitution (article 53) et la loi d'orientation sur l'éducation, le droit à l'éducation et à l'enseignement préparatoire est garanti dans la législation algérienne. Selon la loi d'orientation, l'État garantit le droit à l'enseignement à tout algérien et à toute algérienne sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale ou géographique. Dans cet article de la loi d'orientation, pour ce qui concerne la petite enfance, l'accent est mis sur l'éducation préparatoire avant l'accès au primaire.

L'Algérie dispose donc d'un arsenal législatif pour ce qui concerne les facettes principales attachées à la petite enfance. Cela dit, on mesure bien le caractère formel de l'énoncé de ces droits en tant que référence tendancielle à la réalisation de ce qu'ils stipulent, sachant que la réalité effective peut évidemment s'en écarter à un moment particulier du temps. Par exemple, au plan global, la déclaration des droits de l'enfant à laquelle l'Algérie a adhéré en 1992 note la mise en place de mécanismes nationaux de coordination pour le développement de politiques intégrées qui mettent l'enfant au premier plan et qui permettent une approche plus holistique pour sa prise en charge. Ceci n'était jusqu'à présent qu'un souhait générique exprimé. Ce n'est en fait que de façon très récente, soit 25 ans après, que cet aspect est concrètement envisagé. De même, la loi garantit en principe la protection des enfants handicapés et l'accès universel à l'enseignement préparatoire, mais les évaluations faites soulignent qu'il reste, en 2016 encore, des progrès significatifs à réaliser sur ces deux plans.

À cet égard, les juristes distinguent des lois principales - qui définissent les perspectives en donnant comme directives aux départements ministériels de prendre les dispositions concrètes pour leur application progressive - et des lois spécifiques dont l'application est à priori instantanée et universelle.

### **Le contexte du préscolaire en Algérie**

L'Algérie a, depuis son indépendance, investi des ressources importantes afin d'assurer un accès aussi équitable que possible des enfants du pays à la scolarisation. Toutefois, l'éducation pré primaire n'a pas été aussi bien lotie que le primaire, et l'accès au préscolaire a été pendant longtemps négligé ; aucun programme national ciblé n'ayant été mis en place jusqu'en 2003 (Benghabrit-Remaoun, 2005). Néanmoins, depuis l'avènement de la réforme scolaire de 2003, nous constatons une évolution substantielle du secteur, tant sur le plan des statistiques (bien que ces dernières ne soient pas fournies régulièrement et ne balayent pas tous les secteurs offrant des services de préscolaire) que sur le plan de l'infrastructure qui est en nette progression (Benghabrit-Remaoun. et al., 2009).

En effet, la loi d'orientation de janvier 2008, faisant suite à la réforme du système éducatif de 2003 accorde une importance toute particulière à la prise en charge de la petite enfance; ainsi dans l'article 38 du chapitre II, il est stipulé que « l'éducation préscolaire regroupe, en amont de la scolarité obligatoire, les différents stades de prise en charge socio-éducative des enfants âgés de trois à six ans ». Nonobstant, le caractère non obligatoire du préscolaire, l'État a fait des efforts significatifs pour développer l'éducation préparatoire (une année avant l'accès en 1<sup>ère</sup> AP, soit pour les seuls enfants de 5 ans). Des évolutions très positives ont été enregistrées au cours des dix dernières années, mais la réalité montre qu'en dépit des

progrès réalisés, on reste en 2015, encore assez éloigné de la généralisation de la formule<sup>4</sup>.

Dans la représentation mentale algérienne, quand on parle de préscolarisation, beaucoup ont tendance à penser spontanément que le seul pourvoyeur de ce type de service est le ministère de l'éducation nationale et que cet aspect reste l'apanage de ce secteur. En réalité, plusieurs formules coexistent pour assurer des formations de ce type<sup>5</sup>. Elles se distinguent i) selon leur durée, une année pour la formule « préparatoire », et deux ou trois années pour la formule communément nommée de « préscolaire », ii) selon leur attachement institutionnel : la formule de la classe préparatoire est organisée par le Ministère de l'Éducation Nationale, la formule préscolaire peut être organisée dans des cadres institutionnels variés.

On trouve ainsi des activités, assez importantes en nombre, mises en place dans le cadre du Ministère des Affaires Religieuses (MARW), ainsi que des activités plus limitées qui sont organisées soit par divers départements ministériels soit par de grandes entreprises publiques qui gèrent des structures préscolaires au bénéfice des enfants de leurs employés<sup>6</sup>. Toutes ces structures de préscolarisation mentionnées sont gérées et financées dans un cadre public, on trouve aussi des structures privées, qui sont gérées de façon indépendante de l'État et financées par les frais de scolarité acquittés par leurs usagers. Le tableau 1, ci-après, montre les effectifs scolarisés dans ces différentes formules au cours de l'année 2014-15.

---

<sup>4</sup> On note, en effet, que si les classes préparatoires sont rattachées aux écoles primaires, elles n'en sont pas toutes pourvues. Pour celles qui disposent de structures préparatoires, cela concerne un nombre insuffisant pour répondre à la demande locale dans la mesure où au plus deux divisions (souvent une seule), comptant chacune environ 25 élèves existent. Une mesure indirecte de la forte demande des parents et de l'offre insuffisante pour y répondre est qu'environ 10% des élèves de 1<sup>ère</sup> AP n'ont, en fait, que 5 ans.

<sup>5</sup> Benghabrit-Remaoun, N. (2005), *Idem*.

<sup>6</sup> Benamar, A. (2010), Le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme : dynamiques comparées des offres publiques et privées. *Carrefours de l'éducation*, numéro 30.



**Tableau 1 : Effectifs et couverture de la préscolarisation, 2014-15**

Population de référence	845 838				
Classe Préparatoire (1 an)	418 409				
Préscolaire (3 ans)		Autres publics	Privé	MARW	Total
«Stock» sur le cycle préscolaire		39 810	20 142	450 000	509 952
Scolarisés en "grande section"		13 270	6 714	150 000	169 984
Total des enfants préscolarisés	928 361				
Total des enfants de 5 ans préscolarisés	588 393				
% couverture enfants de 5 ans	69,6 %				
% des enfants de 5 ans selon la formule	71,1 (MEN) %	2,3 %	1,1 %	25,5 %	100 %

Le tableau distingue les effectifs de la formule en 1 an (la classe préparatoire de l'éducation nationale) et ceux des différentes formules en 2 ou 3 ans (type préscolaire). Il identifie aussi les enfants scolarisés au cours de l'année qui précède l'accès au primaire (enfant de 5 ans ou scolarisé en équivalent de *grande section*). Cette dernière approche est intéressante à considérer car elle permet de déterminer la proportion des enfants qui entrent en primaire à la rentrée 2015 qui ont été préalablement préscolarisés, et ce, indépendamment de la formule fréquentée et du temps de préscolarisation.

Au total, il y aurait eu 928 400 enfants ayant été préscolarisés dans une structure ou une autre au cours de l'année 2014-15. Ils se répartissent entre 418 400 élèves dans une classe préparatoire (1an) et 588 400 dans une formule préscolaire en 3 ans. Au sein de cette dernière, la plus grande partie est dans une des structures placées sous la tutelle du Ministère des Affaires Religieuses (450 000 enfants de 3 à 5 ans)<sup>7</sup>. Il est estimé, par ailleurs, que 39 800 enfants seraient dans une structure préscolaire dépendant d'autres ministères

<sup>7</sup> Avec un chiffre estimé à 450 000 enfants (418 000 pour le MEN), ce sont ces structures du MARW qui (du fait qu'elles accueillent des enfants sur 2/3 années) assurent en fait des services au plus grand nombre.

ou d'entreprises publiques et que 20 100 enfants seraient préscolarisés dans le privé.

En ciblant les seuls nouveaux entrants en primaire à la rentrée 2015, qui ont été préalablement préscolarisés, le nombre couvert par une formule ou une autre est de 588 400, représentant alors 69,6 % de la population nationale d'âge correspondant. Sur cette population couverte, 71 % l'ont été selon la formule de la Classe Préparatoire et 25 % par une structure dépendant du MARW; les deux autres formules considérées (privé, entreprises publiques et administrations) ne comptent ensemble que 3,4 % du total.

Outre cette variété au plan quantitatif, on identifie aussi que les diverses formules proposées se différencient par leur volume de temps (nombre d'années et nombre d'heures par jour), et selon les caractéristiques des éducateurs, la taille des groupes, les modes de fonctionnement et d'organisation scolaires et également selon les contenus dispensés<sup>8</sup>.

### **Une invitation à des réflexions renouvelées pour l'avenir du système**

Selon les informations mentionnées précédemment au point 3, on perçoit bien que sous l'appellation commune d'activité «préscolaire», on trouve en réalité des services qui peuvent être extrêmement différents. De façon globale, si on dit qu'on va développer des services préscolaires, une perspective assez claire pour la politique éducative est, en premier lieu, d'offrir des services de qualité; sachant que celle-ci s'évalue à l'aune d'une préparation efficace des enfants à leur scolarité primaire. En second lieu, il importe aussi de pouvoir les offrir au plus grand nombre et sans distinction entre régions, zones et genre (*comme stipulé dans les textes de la Loi d'Orientation sur l'éducation*). Face à ces perspectives très importantes, mais de nature générale, des questions plus spécifiques et pas moins

---

<sup>8</sup> On pourrait ajouter aussi selon leurs coûts de fonctionnement par élève; il est ainsi estimé que la dépense publique par élève serait de l'ordre de 47 000 DA pour la classe préparatoire, alors qu'elle ne serait que de 28 000 DA pour les structures du MARW.

importantes se posent : i) s'agit-il de fournir les mêmes services que ceux qui existent actuellement pour une population plus large ? ii) s'agit-il de privilégier plutôt telle ou telle des formules existantes ? Ou bien iii) ne s'agit-il pas, de façon plus fondamentale, d'en profiter pour construire une véritable stratégie nouvelle, même si celle-ci emprunte, pour partie, des éléments à l'existant ?

Comme *les ressources publiques sont forcément limitées*, cela impose de rechercher l'efficiency (mettre en place des services qui ont bien la qualité visée mais en trouvant les formules qui permettent de les obtenir au moindre coût) et de faire éventuellement les arbitrages nécessaires entre des objectifs, pour partie contradictoires qui sont la recherche de la quantité et de la qualité<sup>9</sup>.

Au total, à titre d'évaluation du système, on perçoit assez clairement la nécessité de faire évoluer le système et cela sous plusieurs angles :

- sous *l'angle quantitatif*, d'abord, pour progresser vers la couverture universelle de la population jeune du pays avant son accès au cycle primaire;
- sous *l'angle organisationnel*, ensuite, car la grande diversité des formules appelle une plus grande homogénéité des services offerts. Notons qu'il s'agit d'une question fonctionnelle, les enfants ayant tous besoin d'une bonne préparation au primaire, plus que d'une question institutionnelle qui concerne notamment plutôt la dimension de la mise en œuvre;
- sous *l'angle de la pertinence et de la qualité effective des services offerts, mais aussi de leur efficacité*. Mais autant les deux aspects qui viennent d'être mentionnés sont de l'ordre des choix politiques

---

<sup>9</sup> Voir notamment A. Mingat (2016). *Description, analyse et perspectives pour les activités dans la sphère éducative au niveau préscolaire en Algérie*. Ce document s'inscrit dans un cadre plus large de la politique pour la petite enfance : *Note de Cadrage pour le développement de la petite enfance en Algérie*, Document de travail de l'Unicef avec la collaboration des équipes nationales du Ministère de l'Éducation Nationale, du Ministère des Affaires Religieuses, du Ministère de la Santé et du Ministère de la Solidarité.

et institutionnels, autant cet aspect de la qualité des services et de leur efficacité présente une dimension « technique ». Notons bien à cet égard que si de nombreuses opinions existent sur ces points, il y a aussi un besoin essentiel de disposer d'informations factuelles validées pour instruire des décisions de politique éducative en la matière et pouvoir au mieux progresser.

## **Quelques balises de référence pour de nouvelles avancées du préscolaire**

### ***Un système avec des éléments fonctionnels unifiés***

Le premier point structurel général est que si cette diversité de formules présente certes des éléments de richesse, elle présente aussi des limites qu'il est important de souligner et surtout de mieux « réguler ». De façon globale, deux objectifs de référence sont assignés aux activités préscolaires : il s'agit, d'une part, d'accompagner et d'éveiller le développement personnel de l'enfant dans ses diverses dimensions, et d'autre part, de contribuer à préparer au mieux l'enfant à aborder les apprentissages formels au cours du cycle primaire. Á ce titre, la construction des prérequis de référence pour les apprentissages du primaire dans une dizaine de domaines de compétences bien identifiés (langage, spatio-temporel, sériation, codage-transfert, mémoire, motricité fine, comportement, ....) constitue des balises très importantes à considérer.

Comme ces deux grands objectifs valent pour tous les enfants, il est indispensable qu'il existe un socle fonctionnel commun, indépendamment des formules de préscolarisation particulières que l'enfant pourrait suivre. Dans ce contexte, il importe qu'une politique nationale en définisse les éléments essentiels, communs à toutes les formules, libre d'une certaine façon, à chacune d'entre elles d'intégrer ses spécificités propres et d'apporter les éléments complémentaires qu'elle peut juger importants. Nous examinons, ci-après, quelques aspects

structurels que pourrait adopter ce noyau commun pour les années à venir<sup>10</sup>. Un premier aspect pour lequel la question de l'unification se pose concerne la durée des études.

### ***La question de la durée des activités de préparation des enfants au cycle primaire***

La question de politique éducative n'est pas ici de savoir s'il faut faire du préscolaire (la réponse est sans conteste positive pour les raisons évoquées plus haut), mais de savoir combien d'années il serait pertinent d'offrir aux enfants (et ultérieurement de savoir comment organiser de la façon la plus efficiente les services préscolaires sur la durée choisie) pour préparer au mieux leur scolarité primaire.

La question de la durée du préscolaire présente, en fait, une importance particulière dans la mesure où cet aspect a des implications multiples : en premier lieu, la durée des études préscolaires est de nature à avoir des implications directes et concrètes sur la qualité du service et sur le niveau de compétences qu'auront pu acquérir les élèves lors de leur accès au cycle primaire (pour apprendre tel contenu, il faut toujours «un certain temps»). Mais, en second lieu, elle a aussi une portée implicite très forte sur la couverture qu'il sera possible d'offrir aux enfants dès lors qu'on se situe dans un cadre budgétairement contraint<sup>11</sup>.

Dans le contexte algérien, le temps accordé à la préparation des enfants au primaire est variable entre les différentes formules : à savoir, une année pour *la Classe Préparatoire*, deux ou trois années pour les autres formules. D'un côté, la référence à une année unique correspond plutôt à une recommandation

---

<sup>10</sup> Notons que dans la mesure où la perspective envisagée est d'ordre structurel, et même s'il importe que des décisions puissent être prises dans un délai assez bref, il faut sans doute tabler que la mise en œuvre sera sans doute progressive, pour couvrir éventuellement une période de 5 à 10 années.

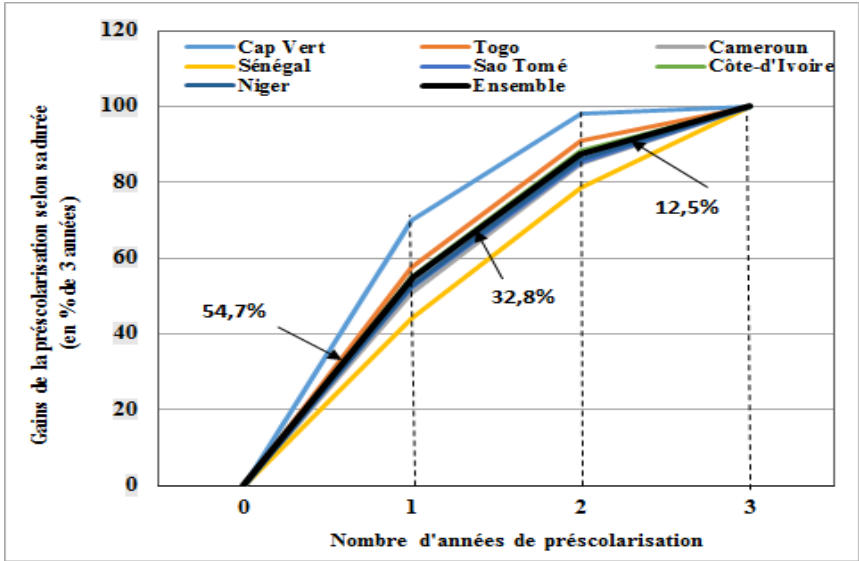
<sup>11</sup> Pour illustrer le point, si C'est le coût d'une année préscolaire par élève (compte tenu des modes d'organisations qui auraient été choisis) et que B est le budget disponible, alors N, le nombre d'enfants qui peuvent bénéficier du cycle préscolaire est de  $[B / (2 * C)]$  si le cycle dure 2 ans, mais seulement de  $[B / (3 * C)]$  si le cycle dure 3 ans. Toutes choses égales, par ailleurs, on peut scolariser 50 % d'enfants en plus avec deux années plutôt que trois.

pragmatique faite par l'Unesco aux pays qui ont une couverture préscolaire faible et qui sont exposés à des contraintes budgétaires très fortes; de l'autre, les trois années correspondent à une sorte de tradition, notamment dans l'espace francophone. Cependant, quand et si on se situe dans une perspective de moyen terme, il est raisonnable de considérer des évolutions structurelles. Au titre de celles-ci, celle concernant la durée pertinente pour assurer une bonne préparation des enfants au primaire dans un contexte où l'efficacité dans l'usage des crédits publics est aussi une considération valable.

Eu égard, à l'absence d'un bilan de compétences des entrants en primaire (base factuelle), quelques résultats empiriques peuvent être utilement mobilisés et empruntés à d'autres contextes pour nourrir la réflexion dans cette perspective. Dans plusieurs pays, des travaux ont réalisé une mesure du degré de préparation des entrants en primaire pour un échantillon d'enfants, pour lesquels on connaissait, entre autres, s'ils avaient été préalablement préscolarisés et, si oui, pendant combien d'années.

L'impact, selon la durée de préscolarisation, est repris dans le graphique 1, ci-dessous. Il présente les gains dans le niveau des compétences associés à chaque année de préscolaire dans sept pays de la région de l'Afrique du Centre et de l'Ouest (Cap-Vert (Cabo Verde), Cameroun, Côte-d'Ivoire, Niger, Sao Tomé et Príncipe, Sénégal et Togo), dans lesquels des analyses de nature comparable ont été réalisées (100% correspond à ce qui est acquis dans les conditions de chacun des pays avec trois années d'études préscolaires).

**Graphique 1 : Impact de la durée de préscolarisation sur le score des élèves dans 7 pays (Mahdjoub, 2016)**



Le graphique manifeste bien, qu'au-delà de petites différenciations selon les pays, la forme générale des courbes est très semblable (robustesse du pattern); avec i) un impact global positif de la durée de préscolarisation sur la préparation des enfants au cycle primaire et ii) une réponse à la durée qui est caractérisée par un fort pattern de rendements décroissants.

En moyenne pour les 7 pays considérés, une seule année d'études préscolaire permettrait aux élèves d'acquérir 54,7% du niveau de compétences obtenu avec les 3 années du cycle institutionnel complet; à la marge de cela, la 2<sup>ème</sup> année permet en moyenne d'obtenir 32,8 % de gains additionnels, alors que la 3<sup>ème</sup> n'apporte, en moyenne, qu'un gain additionnel propre, limité à 12,5%. Sur la base de ce pattern, très robuste sur les 7 pays considérés dans le graphique 1, ci-dessus, il s'avère :

- qu'une année de préscolarisation, peut, certes, être bien, mais on peut juger que ce n'est pas une durée suffisamment longue pour impartir une proportion satisfaisante (seulement 55%) des

compétences pertinentes pour le primaire qui peuvent l'être sur trois années. Une perspective de moyen terme ne devrait, donc, pas considérer la formule de Classe Préparatoire comme une formule porteuse pour l'avenir;

- en second lieu, l'impact additionnel de la troisième année étant faible alors que son coût est aussi élevé que celui de chacune des deux premières années, il s'ensuit que le rapport coût-bénéfice de cette troisième année de préscolarisation est très faible. Dans ces conditions, il serait donc préférable de s'en tenir à deux années (le gain additionnel de la troisième année est susceptible d'être obtenu en ciblant bien les contenus des deux premières années)<sup>12</sup>.

De façon complémentaire au nombre d'années passé par un enfant en préscolaire, il est intéressant d'examiner aussi le volume horaire au cours de ces années, car on sait que le temps est, de façon générale, un ingrédient important des apprentissages des élèves<sup>13</sup>. Dans le contexte algérien, on sait aussi que le volume horaire sur l'année est sensiblement plus important dans la Classe Préparatoire (de l'ordre de 800 heures) que dans les structures supervisées par le Ministère des Affaires Religieuses (plutôt comprises entre 300 et 400 heures). Dans le cadre d'une volonté d'aller vers une plus grande unification des types de services offerts dans le pays, le volume horaire annuel devient donc une question d'intérêt.

Pour mieux documenter cet aspect du temps scolaire, le recours à des éléments factuels est également important. En l'absence de travaux spécifiques permettant d'aborder ce thème dans le contexte algérien, on peut chercher à emprunter les résultats obtenus dans d'autres pays. Les travaux engagés au Cameroun, Niger et Sénégal dans le cadre du programme

---

<sup>12</sup> Voir la note 9, ci-avant.

<sup>13</sup> C'est d'ailleurs pourquoi on recommande une durée annuelle de 900 heures dans le primaire (parfois un peu moins les deux premières années du cycle, comme dans certains systèmes du Nord de l'Europe).



régional « Petite Enfance » pour les pays d’Afrique de l’Ouest et du Centre proposent quelques balises qui peuvent être intéressantes dans la mesure où elles permettent d’évaluer l’impact du nombre d’heures d’activités préscolaires dans l’année sur le degré de préparation des enfants au primaire (Mahdjoub, 2016). Les résultats obtenus dans les analyses menées dans ces trois pays ne sont pas tout à fait identiques. Ils présentent, toutefois, des éléments de similitude utiles. Il ressort, de façon générale, qu’il y aurait i) un volume annuel minimal qui pourrait se situer autour de 400 à 500 heures, ii) une plage, en fait souhaitable, entre 500 et 600 heures sur l’année scolaire et iii) des effets plutôt négatifs lorsqu’il est proposé que les services annuels préscolaires durent plus de 600 heures. Il conviendrait donc i) d’avoir un volume horaire suffisant pour que les enfants soient exposés aux activités nécessaires pour qu’ils acquièrent effectivement les compétences ciblées (environ 500 heures annuelles soit plus ou moins 4 heures par jour), mais ii) qu’il ne soit pas pertinent d’aller au-delà de 600 heures en raison des capacités d’absorption forcément limitées des enfants de cette catégorie d’âge. Notons que si on vise 500 heures annuelles, ce volume finalement réduit par rapport à celui observé dans le primaire peut autoriser des variations raisonnables sur le nombre de jours, la durée de la journée et le calendrier scolaire sur l’année<sup>14</sup>.

### ***Quels contenus pour les services préscolaires offerts ?***

La variété constatée au plan du temps entre les différentes formules existant dans le pays vaut aussi à celui des contenus dispensés comme à celui des modalités concrètes d’organisation des services. Sur certains aspects de cette variabilité, on peut noter qu’elle ne vaut d’ailleurs pas seulement entre formules mais qu’elle existe aussi entre les différentes structures au sein d’une même formule.

---

<sup>14</sup> On peut, par exemple, penser qu’il est préférable d’éviter dans certaines zones les périodes de plus fortes chaleurs.

L'idée d'un chemin vers l'unification des services offerts est sans aucun doute valide, mais elle devient surtout une question intéressante si on peut aussi déterminer ce que seraient les contenus et les modes d'organisation de ces « nouveaux » services qui seraient unifiés. Dans cette section 4.3, nous nous concentrons sur la question des contenus de programme, pour aborder, ultérieurement, dans la section 4.4, celle de l'organisation « logistique » des services offerts. La logique séquentielle de ces deux sections tient au fait que le contenu doit venir en premier pour identifier ce qui doit être fait en relation avec les objectifs visés, avant d'aborder les aspects logistiques qui doivent alors définir comment s'organiser pour faire en sorte de les réaliser au mieux.

Concernant donc les contenus, un aspect très important à considérer est la *différence essentielle* qui existe *entre le préscolaire et le primaire*<sup>15</sup>. Ainsi, le préscolaire a comme fonction première d'aider l'enfant à construire son « équipement »<sup>16</sup> cognitif, émotionnel et comportemental, alors que le primaire a comme fonction première l'acquisition des connaissances formelles. Ce qui importe, ce n'est pas que l'enfant ait déjà acquis des connaissances formelles lorsqu'il sort du préscolaire, mais qu'il soit bien « équipé » pour le faire efficacement lors du cycle primaire. Dans ce cadre, l'enseignement préscolaire n'est donc pas considéré comme une version (0) d'un primaire pour les petits.

De façon complémentaire, on identifie souvent à la fois des opinions et des pratiques effectives différenciées quant aux approches à considérer dans le préscolaire. Certains ont tendance à souligner la primauté du développement personnel de l'enfant (sa socialisation et son développement émotionnel) alors que d'autres insistent sur les aspects cognitifs et sur le fait

---

<sup>15</sup> Tous les cycles scolaires ont des éléments de spécificité ; ainsi, le Primaire et le Moyen sont certes différents ; mais ces différences tiennent surtout au niveau des connaissances (on fait toujours des maths ou de l'arabe, même si on ajoute certaines disciplines) et aux aspects logistiques, avec, par exemple, la spécialisation disciplinaire des enseignants.

<sup>16</sup> Presqu'au sens physique, il doit « configurer et construire le câblage » de son système cérébral.

que le terme même de «pré-scolaire» met en avant la préparation aux apprentissages formels du primaire. Dans le contexte algérien, on serait tenté de dire que les structures du MARW pourraient être plutôt dans la première catégorie alors que les structures du MEN seraient assez clairement dans la seconde.

Mais, en fait, il y a probablement un consensus pour admettre qu'une situation équilibrée entre ces deux perspectives polaires est souhaitable. La question de l'endroit où on place le curseur entre ces deux perspectives est évidemment plus délicate à répondre. Les travaux empiriques, pour au moins ce qui a été observé dans le cadre du programme de l'Unicef dans les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre, montrent que sur la base de la construction des compétences requises pour l'accès au primaire, il y a une tendance assez générale à ne pas donner suffisamment d'importance à la construction des acquis cognitifs<sup>17</sup>.

Pour le cas de l'Algérie, en présentant l'argumentation d'un cœur de programme unifié entre les différentes formules institutionnelles de mise œuvre, le rapport d'A. Mingat<sup>18</sup> concluait, sans doute avec pertinence, que d'un côté, il serait pertinent de pousser le curseur vers davantage de contenus cognitifs dans les structures du MARW, alors que, d'un autre côté, les structures du MEN (la Classe Préparatoire) avaient sans doute tellement mis l'accent sur la préparation au primaire qu'elles étaient devenues comme des écoles primaires « junior »<sup>19</sup>. Il notait à la fois un ciblage important sur les apprentissages formels et un accent insuffisant mis sur la construction des compétences cognitives de base chez les enfants. D'une certaine façon, c'était comme si, dans le cas de la

---

<sup>17</sup> Outre le langage pour des élèves de milieu défavorisés, cela valait notamment pour l'ensemble des élèves dans les domaines du spatio-temporel, du rythme et du codage-transfert.

<sup>18</sup> Voir note 7, plus haut dans ce texte.

<sup>19</sup> Le fait d'utiliser des enseignants du primaire pour encadrer les élèves et que le responsable administratif de la classe préparatoire soit le directeur de l'école primaire confortant cette vision.

classe préparatoire, on avait de fait poussé trop loin le curseur de l'autre côté.

Sur la base de ces évaluations, le rapport cité ci-dessus suggérerait l'intérêt qu'il y aurait à construire de nouveaux programmes unifiés du préscolaire qui, d'une part, seraient à terme d'un cycle, sans doute, de deux années (selon l'argumentaire développé au point 4.2) et, d'autre part, pourraient prendre en compte un bon équilibre entre le développement émotionnel et social et le développement des compétences cognitives. Sur ce dernier aspect, on pourrait alors avoir le souci de se limiter à la dimension cognitive et fonctionnelle des éléments de pré-lecture et de pré-mathématiques.

### ***Quels modes d'organisation logistique des services préscolaires offerts ?***

Outre la durée et les contenus de programmes définis, par ailleurs, le fonctionnement courant des services préscolaires repose en fait sur trois paramètres principaux : à savoir, i) les caractéristiques des enseignants utilisés, ii) le nombre dont chacun d'entre eux s'occupe en moyenne et iii) les moyens dont ils (les élèves et les enseignants) sont dotés pour faciliter la production des résultats attendus.

#### ***L'encadrement quantitatif des élèves en préscolaire***

Les comparaisons internationales montrent une variabilité substantielle du rapport élèves-enseignants (REM) dans la mesure où il s'étend sur une plage allant de 15 à 50 entre les pays, sachant que le chiffre du REM peut varier sur une plage plus large encore à l'intérieur de beaucoup d'entre eux. Dans le cas de l'Algérie, il est estimé que cette statistique s'établit à environ 28 en moyenne pour les classes préparatoires et à 37,7 pour les structures du MARW, sachant qu'il existe aussi une variabilité à l'intérieur de chacune des deux formules. Dans la perspective d'un système plus unifié, la question se pose de savoir quelle balise de référence il serait alors pertinent de retenir.

De façon spontanée, on a sans doute tendance à penser, d'une part, que des tailles de classe réduites pourraient être à priori plus favorables pour la qualité des services offerts, mais, d'autre part, la prise en compte des aspects financiers associés au souci d'offrir les services à un grand nombre d'enfants pourrait conduire à ne pas considérer des classes à effectifs trop réduits. Cependant, bien qu'elle apparaisse raisonnable, cette argumentation n'a pas vraiment de fondement empirique et ce, d'autant plus, qu'elle est de nature générique. On ne sait, en effet, pas, à priori, ce qu'est une classe à effectifs réduits (12 ou bien 25 élèves) ou bien une classe où ils ne seraient pas 30 ou 45 élèves.

Là encore, quelques informations identifiées sur une base factuelle, en référence aux apprentissages effectifs des élèves, seraient les bienvenues pour baliser la réflexion sur ce plan. Faute d'informations spécifiques validées dans le contexte de l'Algérie, nous mobilisons, de nouveau, les résultats obtenus dans le cadre du programme régional de l'Unicef pour les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre. Le tableau 2, ci-après, offre un résumé synthétique des résultats obtenus au Cameroun, en Côte-d'Ivoire, au Niger, à Sao-Tomé, au Sénégal et au Togo.

**Tableau 2 : Impact du nombre d'élèves/éducateur sur le degré de préparation des élèves à l'entrée en primaire dans six pays d'Afrique de l'Ouest ou du Centre**

Pays	Plage de variation du REM dans l'échantillon	Impact et plage favorable du REM pour une bonne préparation au cycle primaire
Cameroun (2015)	[8 - 80]	[20 - 40], pattern quadratique
Côte-d'Ivoire (2015)	[8 - 120]	[25 - 40], pattern quadratique
Niger (2015)	[10 - 100]	[25 - 40], pattern quadratique
Sao-Tomé (2014)	[12 - 35]	Impact du REM très faible, mais positif
Sénégal (2014)	[8 - 100]	[20 - 40], pattern quadratique
Togo (2013)	[15 - 55]	Impact du REM très faible, mais positif

Plusieurs types d'informations peuvent être utilement retenus sur la base des chiffres consignés dans ce tableau :

D'abord, on observe l'existence d'une très forte variabilité du REM entre les différentes structures qui assurent des services de type préscolaires dans la plupart des pays, offrant ainsi un contexte favorable pour évaluer son impact statistique sur la construction des compétences chez les élèves.

On observe, en second lieu, que la spécification qui convenait le mieux à la description de l'impact du REM sur le niveau de compétences des élèves est de nature quadratique. Ceci indique que si les classes à grand effectif ne constituent certes pas un contexte favorable aux apprentissages, il en est plus ou moins de même des classes dans lesquelles l'effectif des élèves est réduit. Cela suggère que les petits groupes ne constituent pas un contexte dans lequel les enfants seraient spécialement à l'aise pour qu'ils soient motivés à apprendre.

Enfin, de façon chiffrée, on identifie que la plage la plus appropriée pour les apprentissages se situe entre 20 à 35 élèves et plus ou moins 40 élèves. Le fait que ces résultats globaux soient validés dans six pays leur confère une certaine robustesse. On pourrait donc, à priori, avoir une bonne confiance pour la politique algérienne en retenant un intervalle compris entre 25 et 35 élèves. Mais comme la qualité est à la fois bonne et comparable sur cet intervalle, les considérations en matière d'efficacité, de coûts, de couverture et d'équité

militent alors clairement pour souligner l'intérêt qu'il y aurait à se situer davantage dans la partie haute que dans la partie basse de cette fourchette, notamment dans un contexte où les finances publiques sont contraintes.

### ***La dimension qualitative de l'encadrement des élèves***

Comme pour tous les niveaux d'enseignement, les enseignants du préscolaire constituent la pierre angulaire pour la fourniture du service et pour que celui-ci soit de qualité. Selon une catégorisation, certes un peu schématique mais efficace, il est utile de distinguer chez les enseignants i) leur niveau académique (nombre d'années d'études générales) et, ii) la formation qu'ils ont reçue. De façon complémentaire, cette dernière se caractérise notamment, d'une part, par sa durée (elle se mesure en années ou bien en mois) et d'autre part, par son contenu. Pour ce dernier aspect, une distinction est importante, en relation avec la discussion conduite au point 4.1 sur les contenus de programme du préscolaire, est éventuellement à faire entre une formation qu'on pourrait nommer de *pédagogique générale* qu'on rencontre chez les enseignants du préscolaire formés, en fait, pour enseigner au primaire<sup>20</sup>, et une formation *pédagogique spécifique* qui cible l'encadrement des élèves du préscolaire.

Ce n'est pas une surprise que sur le plan des enseignants, de leur niveau académique et de leur formation, on trouve, de façon presque unique, des opinions subjectives et des prises de position institutionnelles. Ce n'est pas non plus une surprise que les tendances aillent vers un «toujours plus», compte tenu de la pression des personnels et des difficultés croissantes des diplômés à trouver un emploi (au moins un qui correspond à leur niveau de qualification formelle). Dans ce contexte, c'est comme si on pouvait traiter la question sans évidences factuelles et comme si cela allait de soi. Il est possible que cela soit vrai; mais bien sûr, ce n'est pas certain.

---

<sup>20</sup> Et ce, même si on argumente qu'il y a bien quelques modules plus orientés vers le préscolaire et que la formation reçue serait alors labélisée de polyvalente pour les deux cycles d'enseignement.

Les travaux, déjà cités, menés spécifiquement sur le préscolaire dans les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre avec des évaluations des caractéristiques des enseignants du préscolaire conduites en référence à des mesures standardisées des compétences requises chez les enfants à l'entrée en primaire, apportent des résultats utiles et un peu « dérangement » en référence aux idées reçues exposées précédemment. On peut les résumer de la façon suivante, sachant que point n'est besoin de parler d'un pays plutôt que d'un autre, tant sont convergents les résultats obtenus dans chacun d'entre eux :

- Le premier est que si 10/11 années d'études générales sont souhaitables pour les enseignants du préscolaire (en dessous, on note des insuffisances), un niveau académique plus élevé n'a aucun impact additionnel avéré pour ce qui concerne les compétences mesurées chez les élèves à l'entrée au primaire ;
- Le second est que la formation pédagogique générale et longue (celle orientée vers l'exercice des enseignants en primaire) n'a, soit aucun impact, soit plus souvent, un impact négatif et statistiquement significatif sur la construction des compétences requises pour bien aborder le cycle primaire ;
- Le troisième est que la formation pédagogique spécifique pour l'encadrement des élèves du préscolaire se révèle de façon presque systématique significativement positive, sachant que l'obtention des bénéfices est avéré avec une durée de formation de trois mois.



### ***Les petits moyens qui rendent possible l'approche « préscolaire »***

Dans un certain nombre de pays, l'Algérie n'étant pas une exception, les enseignants et les élèves du préscolaire ne disposent que de très peu de petits matériels et consommables. On sait, pourtant, que ceux-ci sont très importants pour mettre en place de nombreuses activités pour les enfants qui doivent être appelés à « manipuler » pour se construire eux-mêmes.

L'insuffisance de ces petits matériels et consommables peut alors inciter l'enseignant à se donner un grand poids au trio «courir, chanter, danser», qui est certes bien, mais qui est, toutefois, insuffisant pour assurer la construction d'un certain nombre de compétences importantes pour un bon accès au primaire. Elle peut aussi inciter l'enseignant à se concentrer sur l'apprentissage de connaissances formelles ou quasi-formelles en faisant davantage d'activités liées à la mémoire et à la répétition que la construction de compétences cognitives (et ce, même si le développement de la mémoire et des repères constitue aussi une dimension des apprentissages recherchés au préscolaire). En d'autres termes, s'il y a bien des aspects du programme souhaitable qui ne nécessitent pas de matériels et de consommables particuliers, il en est d'autres pour lesquels c'est le cas. Et là, il importe qu'ils soient effectivement disponibles<sup>21</sup>.

### ***Des perspectives de référence, une nouvelle politique de préscolaire à définir***

Les diverses informations qui ont été présentées dans cet article sont de nature à nourrir la réflexion des spécialistes nationaux du cycle préscolaire ainsi que celle des décideurs politiques. Au-delà de la prise en considération, ou non, de tel ou tel aspect, il ressort, tout de même, un besoin manifeste de définir des dispositions nouvelles pour aller vers la situation dans laquelle tous les enfants algériens bénéficieraient d'une

---

<sup>21</sup> Et ce, même si un certain nombre de pédagogues ont souligné que les activités bien conçues impliquant des manipulations par l'enfant n'impliquaient pas nécessairement des matériels sophistiqués.

préparation appropriée avant leur accès au cycle primaire. On rappellera, à cet égard, que cette nouvelle perspective devrait sans doute faire partie intégrante du projet d'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire en Algérie. Nous examinons ici, à titre de résumé, les aspects les plus saillants qui pourraient être considérés pour cette politique nouvelle.

Comme celle-ci concernera toutes les structures qui pourvoient aujourd'hui à la production de services préscolaires, la perspective d'unification est sans doute centrale, notamment entre les deux grands acteurs que sont le Ministère de l'Education Nationale et le Ministère des Affaires Religieuses. Cependant, c'est surtout la définition du cadre unifié qui doit retenir l'attention, même si des aspects plus spécifiques peuvent concerner aussi chacun des deux ministères.

### **Au titre de la définition du cadre unifié**

Pour la durée, les analyses et réflexions conduites dans ce texte soulignent l'intérêt qu'il y aurait à considérer *un cycle préscolaire sur deux années*<sup>22</sup>, avec un volume horaire de l'ordre de 600 heures annuelles.

Pour *les contenus de programme et les approches privilégiées*, le texte prévoit des perspectives qui diffèrent à la fois i) des pratiques des structures du MARW qui apparaissent insuffisantes pour une bonne préparation des élèves à l'accès au primaire, et ii) des pratiques de la Classe Préparatoire (MEN) qui sont déjà dans une tonalité du primaire en donnant un accent insuffisant à la construction des compétences notamment cognitives, chez les enfants.

Une approche « unificatrice » plus concrète pourrait alors être adoptée et qui consiste à *décliner les contenus formels de programmes en une banque d'activités* proposées aux

---

<sup>22</sup> Les modalités pratiques de mise en place progressive de l'organisation sur deux ans devront être analysées avec éventuellement la possibilité d'une stratégie qui assurerait au moins une année préscolaire à tous les enfants algériens dans un horizon temporel assez réduit, et ensuite, un chemin progressif vers deux années de préscolarisation dans un horizon temporel plus long.

enseignants des différents types de structure pour les enfants qui leur sont confiés. De façon complémentaire, on viserait i) *l'identification des petits matériels et des consommables* pour mettre en œuvre ces activités, ainsi que ii) *la construction des modules de formation des enseignants* (les nouveaux certes, mais d'abord ceux qui sont actuellement dans le système) à la mise en œuvre de ces activités et aux approches qui leur sont associées.

### **Au titre du Ministère de l'Education Nationale**

Le premier point concerne l'utilisation de Professeurs de l'Enseignement Primaire, en tant que catégorie statutaire, ne se justifie sans doute pas compte tenu i) qu'ils ne font vraisemblablement aucune différence avec l'utilisation de Maîtres d'Ecole Primaire du point de vue des apprentissages des élèves et ii) qu'il est estimé que leur coût est de l'ordre de 12 % plus élevé. En revanche, qu'il s'agisse de MEP ou de PEP, en tant que catégorie statutaire, le P de Primaire dans ces deux acronymes doit sans doute impérativement devenir le P de Préscolaire. Ce n'est bien sûr pas une question d'appellation mais de formation. L'utilisation d'enseignants formés (formatés) pour le primaire ne convient pas (et a même sans doute des impacts négatifs) pour le préscolaire compte tenu du caractère spécifique que doit avoir le cycle d'études.

Enfin, concernant la taille moyenne des classes (28 mais on sait que cette moyenne est associée à une dispersion assez substantielle), elle se situe globalement à un niveau correct, sachant qu'il n'y aurait pas de problèmes non plus à ce qu'elle soit légèrement augmentée (avec des effets positifs sur la couverture sans impliquer de ressources additionnelles et sans incidence négative en termes de qualité des services offerts).

### **Au titre du Ministère des Affaires Religieuses et des Wakfs**

C'est sans doute pour ce ministère que les évolutions à envisager sont les plus fortes. Mais ce sont aussi des opportunités tout à fait intéressantes de faire cohabiter la

tradition fortement ancrée dans le pays et la dimension religieuse et sociale de ces structures avec le besoin d'introduire des aspects nouveaux pour préparer efficacement l'avenir des nombreux enfants concernés. Comme on l'a observé lors de cet article, cela concerne de façon centrale la dimension du temps des services offerts aux enfants (sur le cycle et sur la journée), mais surtout i) les contenus transmis pour qu'ils soient significativement plus orientés vers la production de compétences favorables pour les apprentissages formels au cycle primaire et ii) la formation des personnels en charge d'encadrer les enfants. Il sera aussi utile de veiller à ce que la taille des groupes d'enfants dont un enseignant a la charge (elle est estimée qu'elle serait en moyenne de 37,4) soit parfois réduite dans les cas où elle est, disons, supérieure à 40, avec une moyenne éventuellement un peu réduite.

Mais en somme, en revenant au thème de l'unification des services, il pourra être intéressant de partager et d'homogénéiser entre le MEN et le MARW les activités visant à identifier les références concernant les contenus du curricula du préscolaire, les kits de petits matériels utiles aux activités et à l'application du programme préscolaire, ainsi que la formation pédagogique concrète qui va avec. Cela facilitera le chemin vers une plus grande convergence des services organisés au sein d'une politique nouvelle nationale unique pour le préscolaire.

### **Un besoin de précision dans les directions retenues**

Ce point manifeste qu'il est possible d'envisager une politique nouvelle. Deux aspects importants doivent être considérés pour la définition de cette politique nouvelle. Ils peuvent se décliner en plusieurs options de développement (qu'il est bon d'explorer); la dimension financière et budgétaire doit être prise en compte car il ne sert à rien d'envisager des perspectives qui ne pourraient être financées.

## Conclusion

Enfin, lors de la production de cet article, on a pu observer des lacunes manifestes dans les connaissances factuelles tant sur le fonctionnement du système préscolaire dans le pays que sur les résultats qu'il génère dans le développement des enfants et leur préparation au cycle primaire. De fait, on ne sait presque rien ni du degré d'efficience des différents services offerts dans le contexte algérien, ni des directions qu'il serait effectivement justifié de suivre pour son amélioration et l'identification des politiques pertinentes à prendre pour les années à venir. Nous avons dû emprunter des travaux de recherche conduits dans d'autres pays en considérant qu'ils constituaient un bien collectif pertinent pour notre pays. Au plan pratique, nous sommes confiants que ceci a, toutefois, conduit à des analyses et des réflexions valables pour le cadre algérien. Il n'en reste pas moins qu'il serait à l'évidence bénéfique que davantage de travaux analytiques soient conduits sur le préscolaire dans notre pays, sachant que ce qu'on regrette ici pour ce cycle d'études, vaut aussi, éventuellement à des degrés un peu moindres, pour les autres niveaux d'études du système éducatif algérien. Aussi avons-nous besoin de construire une base de connaissances plus fortes sur le préscolaire

## Bibliographie

- Benamar, A. (2010). Le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme : dynamiques comparées des offres publiques et privées. *Carrefours de l'éducation*, 30.
- Benghabrit-Remaoun, N. (2005). *Le préscolaire en Algérie. État des lieux et perspectives*. Oran : Éditions du Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, CRASC, Oran, Algérie.
- Benghabrit-Remaoun, N. et al., (2009). Le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme. *Les Cahiers du CRASC*, Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle | numéro 18.

Heckman, J.-J. (2007). *Investir chez les très jeunes enfants*. USA: University of Chicago.

Mahdjoub, R. (2015). *Prototype bilan des compétences à l'entrée au primaire*. Bureau régional de Dakar : Unicef.

Mahdjoub, R. (2016). *Bilan des compétences des nouveaux entrants en primaire au Niger* : Unicef wcaro.

Mahdjoub, R. (2015). *Bilan des compétences des nouveaux entrants en primaire à Sao Tomée Principe*. Unicef wcaro.

Mingat, A. (2016). *Note de Cadrage pour le développement de la petite enfance en Algérie*. Alger : Unicef.

Suchaut, B., Mingat, A. (1994). *Évaluation d'une expérimentation d'activités musicales en Grande Section maternelle*. Dijon : IREDU.

Yabe Ilmi, K. (2016). *Bilan des compétences des entrants en primaire au Cameroun* : Unicef Wcaro.