

Famille et préscolarisation : représentations et attentes

*Nouria BENGHABRIT-REMAOUN**, *Aïcha BENAMAR**
*Chérifa GHETTAS**, *Khadîdja KEDDAR**,
*Badra MOUTASSEM-MIMOUNI**, *Zoubida SENOUCI**

Introduction

Depuis 1995, nous avons réalisé de nombreux projets de recherche (voir bibliographie) sur le préscolaire, avec un noyau de chercheurs stables et d'autres qui participaient de façon ponctuelle. Il nous est difficile, aujourd'hui, de rendre compte de toutes les données de terrain analysées dans les nombreux rapports de recherche et dans un ouvrage à paraître. Nous allons tenter de présenter une synthèse, la plus proche possible des résultats accumulés durant ces années.

En effet, depuis près de dix ans, nous menons des recherches sur le préscolaire, au sein du CRASC, avec un double objectif : d'une part connaître davantage cette période si fertile qu'est la petite enfance et d'autre part appréhender les principales modalités de sa prise en charge pédagogique dans les différentes structures. L'analyse du système de préscolarisation, dans l'évolution de ses finalités et de ses modes de fonctionnement depuis 1990¹ semble actuellement mû par une dynamique tirant toute sa puissance des enjeux à caractère sociétal et des tendances actuelles.

La fréquentation du préscolaire n'étant pas obligatoire, ce sont les parents qui décident de préscolariser ou non leurs enfants. Ce sont également eux qui décident du choix du type de structure ; choix se

* *Nouria Benghabrit-Remaoun* : sociologue, maître de recherche, membre du conseil de la revue *Insaniyat*, directrice du CRASC.

* *Aïcha Benamar* : didacticienne, chargée de recherche au CRASC

* *Chérifa Ghetas* : didacticienne, chargée de recherche au CRASC.

* *Khadîdja Keddar* : sociologue, chercheuse associée au CRASC.

* *Badra Moutassem Mimouni* : psychologue, maître de conférence, Université d'Oran, membre du conseil de la revue *Insaniyat*, chercheuse associée au CRASC.

* *Zoubida Senouci* : pédagogue, chargée de cours à l'ENSET, chercheuse associée au CRASC.

¹ Remaoun-Benghabrit, N., *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, 1990, p. 3.

Voir également Remaoun-Benghabrit, N., « 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, 1992.

trouvant sous la dépendance des représentations individuelles et collectives, lesquelles entretiennent des liens privilégiés avec les attentes en les définissant et en leur accordant des espaces spécifiques.

Contexte socio-historique

Le préscolaire existe en Algérie depuis bien avant l'indépendance où la priorité a été accordée à la scolarisation obligatoire des enfants âgés de 6 ans. La progression de l'admission des enfants plus jeunes au préscolaire a été très lente, durant trois décennies. Les couples au sein desquels les femmes ne travaillaient pas ne semblaient pas enthousiasmés par la garde non parentale. Les mères suspectent ces structures de vouloir se substituer à elles, si elles ne s'occupaient pas de leurs enfants en bas âge, « que ferait-elle d'autre » ? Les mères au foyer qui plaçaient leur enfant en garderie étaient mal vues. Depuis l'indépendance, dominaient les structures des communes, celles des entreprises publiques, celles de l'Education Nationale, entérinées par la circulaire de 1976 sans évolution notable. Depuis 1990, un véritable boum de la garde non parentale est constaté. Quels sont les facteurs qui ont contribué à cet essor :

- Les facteurs politico-religieux dont la pression islamiste qui a renforcé la nécessité de faire suivre, à l'enfant, un enseignement religieux dès le jeune âge de manière à former en lui « un bon musulman craignant Dieu et se conformant à ses préceptes. » Cette pression va atteindre son paroxysme à partir de 1988 où de nombreuses mosquées ouvrirent des espaces pour les petits avec l'objectif non pas de garder l'enfant mais d'enraciner en lui les fondements de l'islam, avant que sa pensée ne soit « pervertie » par l'âge et certains apprentissages scolaires ou sociaux. D'autre part, les parents découvrent qu'envoyer les plus petits dans les kuttabs constitue le « devoir de tout bon musulman », alors qu'auparavant, seuls quelques-uns envoyaient leur enfant de moins de six ans dans les kuttabs où l'organisation était extrêmement flexible et où les séances duraient relativement peu de temps. Les parents souvent amusés de voir leur enfant 'grandir' ne se préoccupaient pas des acquisitions formelles. Ces structures d'accueil vont progressivement calquer leurs horaires sur ceux de l'école et imposer ainsi à l'enfant des rythmes très exigeants: nous assistons désormais à une véritable transformation de l'esprit des kuttabs (en particulier ceux qui sont en milieu urbain) et de leur fonctionnement.

- Les facteurs juridiques dont la levée de l'interdiction de la garde privée² par la circulaire interne du Ministère de l'Action Sociale et du Travail, parue en 1992³. Cette circulaire sera entérinée par le Décret exécutif (du 13 octobre 1992) autorisant l'ouverture des écoles privées et donc des préscolaires privés. Par ailleurs, cette circulaire de 1992 semble exprimer un changement de conception (de représentation de l'enfant) et ne parle plus « d'enseignement préparatoire », ni « d'élève » mais « d'accueil » et de « la petite enfance ». L'Etat prenant conscience des risques d'embrigadement des enfants et des dangers d'éventuelles dérives précoces, manifeste sa prise de conscience, quoique un peu tardive, par des décisions en faveur de l'« épanouissement », de l'« accueil » des enfants dans des conditions « adaptées à leurs besoins » et des méthodes émanant des avancées scientifiques en psychologie et en pédagogie.

- L'évolution des besoins des parents conséquemment au changement du niveau de perception de l'enfant et de ses besoins. En plus de l'effet incitateur des deux facteurs précédents, la crise économique par laquelle le pays est passé a déstabilisé les esprits et a développé un sentiment d'insécurité et d'inquiétude quant à l'avenir des enfants. Les parents vont se préoccuper davantage de leur réussite scolaire et sociale et des moyens permettant d'y parvenir. Les certitudes des années mille neuf cent soixante-dix et mille neuf cent quatre-vingt liées à l'Etat providence se sont envolées ; les parents réalisent la nécessité de donner un maximum de chances à leurs enfants. Le préscolaire devient un préalable à cette réussite. Le travail féminin renforce les besoins de préscolariser l'enfant, mais n'est pas dominant dans la mesure où plus de 60% des mères sont femmes au foyer.

Ces facteurs font que les parents usent de tous les modes de garde (religieux, classes enfantines, entreprises, privés) en fonction d'abord des places disponibles, du statut des parents, de leurs moyens financiers (le privé coûte très cher) et de la proximité qui va souvent l'emporter, à défaut de choix d'une structure déterminée.

La garde non-parentale a évolué à grande vitesse: alors que la progression des espaces préscolaires a été très lente à travers les trois décennies 1970, 1980 et 1990. Ainsi, et à titre d'exemple, lors de l'enquête nationale de 2003, nous avons noté que « *les créations récentes dénotent un développement relativement important puisque entre 2000 et 2003 128 établissements soit 22,4% ont été créés. Par contre le préscolaire d'entreprise, n'a pas eu de structures nouvelles depuis la décennie 1990/1999. Dans le préscolaire*

² Que le religieux avait d'ailleurs devancé depuis longtemps

³ Alors que l'article 21 de la circulaire de 1976 l'interdisait

religieux, c'est entre 1980 et 1999 qu'ont été créés 71% des kuttabs et 61% des écoles coraniques. C'est le préscolaire religieux qui a pris un essor plus que significatif pouvant se comprendre compte tenu de la conjoncture historique des deux dernières décennies »⁴. Le tableau suivant donne une vision globale de cette évolution.

Tableau N° 1 : Année de création des différents types de structures

Années Structures	2000/2003	1990/1999	1980/1989	1970/1979
Classes enfantines	18,8%	28%	17,6%	13,2%
Ecoles communales	16,3%	26,5%	28,6%	8,2%
Kuttabs	15,8%	39,5%	31,6%	10,5%
Ecoles coraniques	9,7%	28,1%	33%	10,8%
Ecoles privées	64,8	30,8%	4,4%	00
Ecoles D'entreprises	00	16,7%	66,7%	8,3%
Total moyen	22,4%	28,8%	23,25%	9,6%

Source : MEN /CRASC/ UNICEF, 2003

Le tableau montre que les classes du secteur privé sont de création récente puisque dans leur majorité, elles existent depuis moins de dix ans. Au moment de l'enquête près de 20% avaient moins d'un an, 50% moins de 2 ans. Ce sont les kuttabs, dont le nombre a été multiplié par trois durant la décennie 1980-1989, qui représentent le secteur le plus ancien. Les écoles coraniques, plus récentes, ont connu un boum durant les années 1990. Les structures les plus faciles d'accès sont les structures religieuses publiques (ministère des habous) ou privées⁵. Situées généralement dans l'environnement proximal des demeures familiales, elles jouissent de l'aura de la tradition et de l'islam⁶ et la contribution financière des parents y est souvent symbolique.

Ces facteurs nous montrent des parents qui suivent les grands mouvements d'évolution de leur société et tentent, par la préscolarisation, d'aider leurs enfants à se préparer à ces changements.

Comment les parents se représentent ces espaces de préscolarisation et quelles sont leurs attentes ?

⁴ Rapport de recherche « étude nationale sur le préscolaire en Algérie » 2003.

⁵ Associations émanant souvent des partis politiques religieux et qui ont trouvé le moyen de rester à proximité des citoyens

⁶ La Assala prônée par les uns et les autres

Les représentations et attentes des parents

L'individu ne peut pas vivre au milieu des choses, affirme Durkheim⁷, sans s'en faire des représentations. Par extension, nous pouvons dire que les parents ne peuvent pas suivre la préscolarisation de leur enfant sans en élaborer leur propre vision. Notre hypothèse étant que l'attitude des parents à l'égard du préscolaire est mue par cette vision.

« La représentation » apparaît d'abord comme un concept sémiologique mettant en avant la notion d'image construite en interaction sociale et rendant compte de la figuration visuelle du système. Cette image est déterminée par la famille elle-même, son histoire, son vécu mais aussi par le système social et idéologique dans lequel elle est insérée (Ehrlich, 1985 ; Jodelet, 1989).

Le concept de représentation renvoie à la notion d'organisation d'idées que les parents développent pour appréhender le système préscolaire. Cette organisation peut être assimilée à un modèle intériorisé du préscolaire, des différents acteurs et de leurs pratiques, à une époque donnée. Cette image n'est pas simple reflet de la réalité, mais est une construction qui tout en se basant sur cette réalité vont construire des notions qui tiennent compte de leurs désirs et des idéaux qu'ils se sont fixés.

L'étude nationale réalisée par le groupe de recherche sur le préscolaire (CRASC) a porté une série d'axes : l'état des lieux sur le taux des espaces de garde non parentale existant en Algérie, l'étude de la législation ; la comparaison entre les différentes structures, les profils des personnels d'encadrement, les caractéristiques sociodémographiques des parents qui envoient leurs enfants dans ces structures et enfin les représentations et attentes parentales vis à vis de ces espaces d'accueil. Pour décrypter les représentations et attentes, un questionnaire, articulé autour de cinquante questions, a été adressé à 5547⁸ parents répartis sur 14 wilayas échantillon.

L'hypothèse de départ était que les parents qui usent de la garde non parentale sont essentiellement des parents qui travaillent, dont le niveau socio-économique et culturel est moyen ou élevé, mais les données recueillies montrent que si durant les années soixante-dix, la garde non parentale était une revendication des femmes travailleuses, ce fait n'est plus valable à l'heure actuelle, puisque sur 5547 parents enquêtés, plus de 60 % sont des mères au foyer. Le taux de femmes au foyer est plus élevé

⁷ Durkheim, E., *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1984.

⁸ Etude sur le préscolaire en Algérie, réalisée par le groupe de recherche sur le préscolaire, CRASC, 2003.

dans les structures religieuses : 75,7 % pour les kuttabs et 73% en ce qui concerne le préscolaire coranique.

En plus des données du questionnaire, les entretiens réalisés, avec des mères de niveau scolaire et socioéconomique faibles (enquête qualitative 2001), montrent les préoccupations des parents quant à l'avenir de leurs enfants, ils considèrent ces structures comme le premier jalon pour une meilleure réussite scolaire, voire sociale par la suite.

Pour Y. Troutot, l'appel à la garde non parentale traduit « *une nouvelle économie des pratiques familiales : un mode de gestion des contraintes du quotidien, une redéfinition des rôles parentaux, une stratégie éducative et une nouvelle représentation des besoins de l'enfant.*⁹[...] »

La garde non parentale semble exprimer un réel changement dans les représentations du rôle de la mère, de la place de l'enfant ainsi que des pratiques éducatives¹⁰. Les femmes enquêtées¹¹ souhaitent que leurs enfants puissent transcender leur condition et vivre dans un bien-être. Echafaudant des projets et formulant des vœux de réussite et de bien-être pour leur enfant, les mères enquêtées attribuent un rôle important à la scolarisation dans la garantie des chances de succès. La vision de leur rôle en tant que maman d'un jeune enfant a tendance à se transformer dans la mesure où : « il n'est plus perçu comme la propriété exclusive de la maman. » (Ibid.)

Perçu différemment, on admet que le tout petit a des besoins spécifiques, qu'il doit « être avec les autres enfants », « apprendre des choses », etc. On perçoit de nouvelles représentations des jeunes enfants, alors qu'avant le tout petit n'avait besoin que de l'amour de sa maman et de sa famille élargie. Les modèles d'enfant changent et avec eux les attentes et les exigences parentales ainsi que leurs pratiques éducatives.

Le professeur Roger Perron¹² a bien étudié la question ; selon lui, parler de modèles d'enfants et/ou d'enfants modèles nécessite une définition de la notion de modèle. Nous entendons par-là dit-il « *une construction ou une image élaborée en fonction d'un système de valeurs et représentant une réalité communicable par un langage.* »

⁹ Troutot, Y., Symposium, « *la garde et l'accueil de la petite enfance* », Lausanne (Suisse), septembre, 1990. Cité par Moutassem-Mimouni, B., « les parents d'enfants préscolarisés » ouvrage collectif à paraître sur « *le préscolaire en Algérie : état des lieux et perspectives* » CRASC.

¹⁰ Moutassem-Mimouni, B., « *les parents d'enfants préscolarisés* », op. Cit., Ibid.

¹¹ Enquête réalisée en 2001, CRASC

¹² Perron, R., « *Modèles d'enfants et enfants modèles* », Paris, Editions PUF, 1971. Synthèse de l'ouvrage présenté par Moutassem-Mimouni B., in *table ronde*, CRASC, oct. 2001.

Deux conceptions sont perceptibles à la base des modèles d'enfants, chez les parents, nous dit l'auteur :

- l'une axée sur les qualités performatives : d'utilité, de rentabilité et/ou de performance. Cette conception est beaucoup plus prégnante chez les mères du milieu social le moins favorisé aux plans culturel et économique

- l'autre axée sur les qualités relationnelles : beaucoup plus fréquente dans les milieux aisés » (ibid.)

Modèles éducatifs

L'analyse des discours des parents permet de dégager deux modèles éducatifs : l'un prescriptif et l'autre coopératif¹³.

- Le modèle prescriptif qui repose sur des prescriptions ou des normes éducatives très strictes : l'adulte (parent ou éducateur) prescrit à l'enfant ce qu'il doit faire, les règles à suivre, les instructions à appliquer. Dans ce modèle le respect est à sens unique : c'est l'enfant qui doit respecter l'adulte et l'adulte use de son autorité pour socialiser l'enfant ; autrement dit l'éduquer et l'instruire. C'est à l'adulte d'orienter le comportement de l'enfant en fonction des valeurs admises. L'enfant est obligé de se soumettre aux normes éducatives.

- Le modèle coopératif accorde à l'enfant une place d'acteur dans son éducation préscolaire. Il n'est ni nié ni confiné dans un rôle passif. Il s'exprime et on prend en considération son expressivité. Dans tous les cas, son expressivité est synonyme de développement. L'enfant est dit « coopérer » : autrement dit comprendre les situations éducatives et réagir de manière adéquate, sans enfreindre les règles établies. Ce modèle est tributaire de la qualité relationnelle des partenaires du processus de socialisation : enfants, pairs, éducateurs, parents. La qualité de l'éducation préscolaire dépend de l'interaction de ces partenaires.¹⁴ Dans ce modèle, on partirait de la situation éducative telle qu'elle est vécue et perçue par l'enfant, mais aussi par les différents partenaires de l'acte éducatif. Sous-tendu par des conceptions du « ludique » en tant que vecteur d'apprentissage, ce modèle accorde une grande place à l'expressivité et à la coopération.

En fait, il existe un continuum entre les deux modèles, car il est difficile d'appliquer l'un ou l'autre de façon rigoureuse ; mais

¹³ Remaoun, N., Keddar K., Senouci, Z., Moutassem-Mimouni, B. et Benamar, A., « Socialisation et préscolarisation : modèles d'enfants/modèles éducatifs parentaux », in Symposium international organisé par le CREAD, Timimoun, 2002.

¹⁴ Pirard, F., « Accompagnement pour un accueil de qualité », in *Formation, petite enfance et partenariat*, Rayna S. et Dajez F., coordonnateurs, Paris, INRP, l'Harmattan, 1997.

globalement, en rattachant le premier modèle à l'hétéronomie traditionnelle » (Piaget) et le second à « l'autonomie moderne », nous avons remarqué une certaine oscillation entre les deux chez les mêmes parents. Les arguments du genre : « discipline et dialogue » « respect et responsabilité » rendent les deux modèles inclusifs.

Attentes des parents

Ce qui est le plus attendu de l'espace préscolaire c'est qu'il soit un espace d'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour près de 70% des parents interrogés et de socialisation pour 23% d'entre eux. Nous constatons que c'est la « préparation à l'école » qui constitue l'attente dominante. Pour les parents dont les enfants sont dans les classes enfantines, les Kuttabs, le préscolaire coranique et le préscolaire communal. La dimension « socialisation » est plus invoquée dans le cas du préscolaire entreprise et celui du privé.

En invitant les parents à hiérarchiser les compétences qu'il s'agit de développer dans le préscolaire, ils répondent de la manière suivante :

1. Eveil à la morale civique et religieuse
2. Eveil aux sciences et à la technologie
3. Eveil aux langues.

Nous avons réparti chaque position de ces compétences selon le type de structure et nous avons obtenu les répartitions suivantes :

Position 1 : Eveil à la morale civique et religieuse

- Classe enfantine	51,3 %
- Préscolaire communal	44,7 %
- Kuttabs	<u>69,0</u> %
- Préscolaire coranique	<u>72,2</u> %
- Préscolaire privé	49,2 %
- Préscolaire entreprise	46,4 %

Bien qu'invoquée par tous les parents, cette compétence est placée au premier rang essentiellement par les parents dont les enfants sont déjà engagés dans des structures où la dimension religieuse est déjà fortement présente : le préscolaire coranique et le kuttab.

Position 2 : Eveil aux sciences et à la technologie

- Classe enfantine	42,6 %
- Préscolaire communal	29,9 %
- Kuttabs	58,4 %

- Préscolaire coranique 47,0 %
- Préscolaire privé 42,8 %
- Préscolaire entreprise 35,3 %

Position 3 : Eveil aux langues

- Classe enfantine 56,8 %
- Préscolaire communal 46,7 %
- Kuttabs 74,4 %
- Préscolaire coranique 53,7 %
- Préscolaire privé 55,8 %
- Préscolaire entreprise 55,5 %

Selon les éducateurs, les attentes des parents semblent rejoindre les objectifs du préscolaire dans le sens où nous retrouvons en premier lieu la préparation à l'école en termes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les parents attendent beaucoup du préscolaire et ce, quel que soit l'espace de préscolarisation choisi. C'est la notion d'éducation qui est la plus prégnante dans les réponses. « L'éducation de l'enfant est une condition de développement de la société », affirment les parents interrogés. Le préscolaire est perçu comme une institution dont le rôle est d'inculquer les valeurs morales, sociales et familiales ainsi que des habitudes et des connaissances.

Conclusion

Quel que soit le statut de la mère (au travail ou au foyer), il existe une représentation dominante du rôle du préscolaire cristallisée autour de la préparation à l'école articulée principalement autour du préapprentissage de la morale religieuse, de l'intégration des valeurs familiales et sociales et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Nous relevons deux types dominants d'attentes :

- Des attentes d'ordre intellectuel : préparer les enfants de manière efficace au scolaire en installant les compétences nécessaires à la réussite scolaire et par extension à la réussite professionnelle plus tard.

- Des attentes d'ordre social : socialiser l'enfant au contact de la vie avec les autres : pairs et éducateurs.

- Sur le plan relationnel, ce qui est attendu de l'éducateur/trice c'est son investissement affectif et émotionnel dans la relation adoptée : « bienveillance », « gentillesse », douceur » semblent être les qualités régulatrices souhaitées par les parents dans la communication au sein d'un « préscolaire de qualité » comme si les parents gardaient des relents

de cette relation idéale du tout petit avec sa maman ce qui signe la présence d'une nostalgie ou un regret de devoir partager son « petit ». Les préoccupations de préparation à l'école sur le plan intellectuel et social n'occulent pas les préoccupations affectives des parents qui semblent craindre la rudesse du préscolaire.

Références Bibliographiques

- Abric, J.C., *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994, 251p.
- Bowlby, J., *Attachement et perte*, Tomes I et II, Paris, PUF, 1978.
- Castoriadis, C., *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975.
- Doise, W., *Les représentations sociales : définition d'un concept*, Connexions 45, 1985.
- Durand, G., *L'imagination symbolique*, Paris, PUF, réédition 1984. 1968.
- Durkheim, E., *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1984.
- Ehrlich, J., *Les représentations*, Paris, Psychologie Française, numéro spécial, 1985.
- Harre, R., *Some reflections on the concept of social representations*, Social Research 51, 1984, pp. 927-938
- Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.
- Mimouni-Moutassem, B., *Carences de soins maternels en Algérie*, Thèse de doctorat 3^{ème} cycle, Lille, 1980.
- Mimouni-Moutassem, B., *Naissances et abandon en Algérie*, Paris, Karthala, 2001, Oran, 2^{ème} édition Ibn Khaldoun, 2003.
- Mimouni-Moutassem, B., *Les parents d'enfants préscolarisés et changements sociaux*. Ouvrage collectif à paraître sous la direction de Remaoun-Benghabrit N., CRASC (paru en 2005)
- Moscovici, S., *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Nestlé, 1986.
- Perron, R., *Modèles d'enfants et enfants modèles*, Paris, PUF, 1971. Synthèse de l'ouvrage présenté par Mimouni-Moutassem B., in *table ronde*, CRASC, oct. 2001.
- Pirard, F., « Accompagnement pour un accueil de qualité », in *Formation, petite enfance et partenariat*, Rayna S. et Dajez F., coordonnateurs, Paris, INRP, l'Harmattan 1997.
- Plaisance E., *L'enfant, la maternelle et la société*, Paris, PUF, 1986, 206 p.
- Plaisance, E., *Pauline Kergomard et l'école maternelle*, Paris, PUF, 1996. 127p.

- Plaisance, E, Rayna, S., *L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives*, Revue française de Pédagogie 119, 1997, pp. 107-131

- Remaoun, N., Benamar, A., Moutassem-Mimouni, B., Senouci, Z., Keddar, K., Ghetas, C., *Itinéraires de scolarisation et espaces de socialisation*, Rapport de Recherche CRASC, 1998 :

- Remaoun-Benghabrit, 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

- Remaoun, N., Benamar, A., Senouci, Z., Moutassem-Mimouni, B., Keddar, K., Ghetas, C., *Préscolarisation et socialisation*. Rapport de Recherche, CRASC, 2001.

- Remaoun-Benghabrit, N., *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 1992.

- Troutot, Y., Symposium, « *la garde et l'accueil de la petite enfance* », Lausanne (Suisse), septembre, 1990, cité par Mimouni-Moutassem, B., *les parents d'enfants préscolarisés*. Ouvrage collectif à paraître sur « le préscolaire en Algérie : état des lieux et perspectives » sous la direction de Remaoun-Benghabrit, N., CRASC. (Paru en 2005)

- Remaoun, N., Keddar, K., Senouci, Z., Moutassem-Mimouni, B. et Benamar, A., « Socialisation et préscolarisation : modèles d'enfants/modèles éducatifs parentaux », in Symposium international organisé par le CREAD « *De la famille aux savoirs : dynamiques éducatives dans les sociétés complexes actuelles : enjeux conceptuels interdisciplinaires* », Timimoun du 31 octobre au 02 novembre 2002.