



Conseil de l'Éducation  
et de la Formation

## **Regards croisés sur l'enseignement maternel**

**Au départ d'une réflexion sur l'apprentissage de la  
langue de l'enseignement à l'école maternelle, un enjeu  
d'équité et d'accrochage scolaire**

### **Avis 103**

**Adopté au Conseil du 29 mai 2009**

#### **Avertissement :**

En application du décret relatif à la féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres, du 21 juin 1993, le CEF tient à préciser que, pour des raisons de lisibilité, ces noms exprimés au masculin - ou au féminin étant donné le quasi monopole des femmes dans ces fonctions - doivent systématiquement se lire au masculin et au féminin.

## 1. Table des matières

1. Table des matières .....	2
2. Préambule.....	3
3. LES CONSIDÉRANTS: .....	4
4. LE CEF RECOMMANDE : .....	12
4.1. Que soit reconnue l'importance de l'enseignement maternel .....	12
4.2. Qu'on étudie le maintien dans l'enseignement maternel et la discrimination garçons-filles .....	12
4.3. Que la maîtrise du français soit un élément clé de la formation initiale des institutrices .....	12
4.4. Qu'une attention soit apportée à la formation en cours de carrière des institutrices .....	13
4.5. Que l'inspection soit un facteur de progrès.....	13
4.6. Que la direction bénéficie d'une formation à son rôle dans le maternel.....	14
4.7. Que le rôle des CPMS soit rendu possible .....	14
4.8. Que soit élargi le cadre statutaire des puéricultrices et qu'une formation adaptée leur soit dispensée. ....	15
4.9. Que des outils soient construits et diffusés.....	15
EN CONCLUSION .....	15

## 2. Préambule

Signe peut-être d'un certain désintérêt pour le sujet de l'enseignement préscolaire, durant des décennies, le fait que cette école n'a pas vraiment d'appellation consacrée : on parle indistinctement de jardin d'enfants, d'école maternelle, d'école préscolaire, d'école préprimaire, d'école gardienne, d'école préélémentaire, d'école enfantine...

Que ce soit en Communauté française, en Région wallonne ou en Région bruxelloise, ou partout en Europe, le phénomène du décrochage scolaire et donc de l'échec scolaire qui y conduit pose question et amène de nombreuses études et des projets d'actions tant au niveau global qu'au niveau local.

Le Conseil de l'Éducation et de la Formation suit cette problématique à travers plusieurs dossiers.

Une des causes d'échec souvent relevée dans les études menées en Europe est, sans conteste, le manque de connaissance de la langue d'enseignement, qu'il s'agisse d'une méconnaissance du français parlé ou écrit ou d'un manque d'habileté de lecture et de compréhension.

Les responsables politiques en matière d'éducation se sont beaucoup penchés sur les problèmes auxquels étaient confrontées les écoles primaires et les écoles secondaires, ces dernières années.

Sans l'avoir vraiment délaissé, notamment en rédigeant des textes à destination du premier cycle dit « 5-8 », ils n'ont pas mené une réflexion globale sur l'enseignement préscolaire, non obligatoire et pourtant fréquenté par la plupart des enfants dès l'âge de deux ans et demi, à un moment donc où aucun ne maîtrise réellement le français, qu'il s'agisse ou non de sa langue maternelle.

Au fil de l'instruction il est apparu que les problèmes pressentis au niveau de l'apprentissage du français trouvent leur origine dans une série d'autres facteurs que nous avons voulu approfondir. D'où le recours aux regards croisés.

Cet Avis se base sur une instruction fouillée qui est publiée indépendamment dans le Dossier d'instruction. On y retrouve les textes de bases, les statistiques et les considérations extraites des comptes rendus d'interviews des acteurs concernés.

Le dossier d'instruction est disponible au secrétariat du CEF et sera publié sur le site Internet du CEF dès que celui-ci sera disponible.

### 3. Les CONSIDÉRANTS :

1. Considérant la Communication européenne de 2006 « Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation »<sup>1</sup> qui déclare que *l'enseignement préprimaire a le taux de retour le plus élevé de tout le continuum d'apprentissage tout au long de la vie, en particulier chez les personnes les plus défavorisées, et que les résultats de cet investissement s'accroissent au fil du temps.(...)*  
*Un manque d'investissement dans l'apprentissage précoce débouche sur la nécessité de prendre des mesures correctives nettement plus onéreuses à des étapes ultérieures de la vie, ce qui est moins efficace sur le plan des coûts et peut entraîner des dépenses accrues liées à la criminalité, à la santé, au chômage et à d'autres politiques sociales.*
2. Considérant la Recommandation du Conseil et du Parlement européens : « Un cadre de référence européen de Compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie. » Parmi les compétences clés, pointons : Communication dans la langue maternelle<sup>2</sup>
3. Considérant le décret « Missions » et les socles de compétences en français où on lit : *La langue française est la première clé qui s'offre à l'enfant et à l'adolescent pour accéder à l'ensemble des domaines de l'apprentissage ; ceci implique la responsabilité de tous dans la construction de ce langage de référence.*
4. Considérant les problèmes et/ou caractéristiques spécifiques relevés en ce qui concerne l'encadrement prévu dans l'enseignement maternel :
  - a. Le nombre d'emplois d'institutrices (attribués par demi-charge) est fonction du nombre d'élèves selon un comptage opéré à 4 reprises au cours de l'année scolaire. De plus en plus souvent des institutrices chevronnées choisissent de ne plus prendre qu'un horaire partiel, ce qui complique l'organisation de l'école.
  - b. Lorsque deux ou plusieurs personnes interviennent dans une classe, les périodes de concertation ou de travail en équipe prennent toute leur importance. Le partage des tâches entre les intervenants dans la classe doit être clair pour eux mais aussi pour les enfants. Les informations et observations recueillies par les unes ou les autres doivent être partagées.
  - c. Les demi-emplois créés ne sont pas nécessairement tous attribués à la création de nouvelles classes (contingences matérielles, locaux, besoins spécifiques).
  - d. L'organisation d'activités de psychomotricité est obligatoire pour les écoles ou implantations maternelles. Un encadrement spécifique est octroyé à cet effet. A partir de l'année scolaire 2010-2011, chaque classe maternelle bénéficiera de 2 périodes de psychomotricité soit organiques, assurées par un maître de psychomotricité, soit non organiques, assurées par une personne sous contrat APE (Région

---

<sup>1</sup> Références : {SEC(2006) 1096}

<sup>2</sup> Il est reconnu que la langue maternelle peut ne pas être dans tous les cas une langue officielle de l'État membre, et que l'aptitude à communiquer dans une langue officielle est une condition préalable pour assurer la pleine participation de la personne à la société.

wallonne) ou ACS (Région bruxelloise). Reste aux écoles à penser les aspects organisationnels et d'équipement...

- e. L'importance des puéricultrices et la difficulté pour les écoles à obtenir de manière stable ces auxiliaires indispensables. Le décret du 2 juin 2006 a concrétisé une avancée majeure en ouvrant progressivement un cadre statutaire en faveur des puéricultrices de l'enseignement ordinaire. Un cadre progressif de nomination a pu être mis en place pour cette fonction d'importance aux côtés des enseignants. *La progression se poursuivra pour atteindre 200 nominations dès la rentrée 2009, avec la nomination de 78 nouvelles puéricultrices.*<sup>3</sup> On compte ainsi un cadre global de 811 puéricultrices y compris les postes de puéricultrices ACS-APE.
- f. Le CPMS, selon l'AGERS, doit répondre aux missions suivantes vis-à-vis du maternel. *Dès l'entrée de l'enfant à l'école maternelle, le CPMS est attentif à favoriser son développement personnel. Pour la première fois, l'enfant quitte son entourage familial, il est confronté à la vie en groupe et aux nécessités de s'adapter aux premiers apprentissages. Le personnel du CPMS et le service de promotion de la santé à l'école, en collaboration avec les enseignants, accompagnent l'enfant afin de lui assurer un développement le plus harmonieux possible sur le plan intellectuel, affectif, instrumental, médical et social.*<sup>4</sup>

Le CPMS a pour mission de repérer les difficultés spécifiques rencontrées par les élèves en vue de promouvoir les remédiations nécessaires (art.14 du Décret du 14.07.2006) ainsi qu'une mission de diagnostic et de guidance (art.15,16 et 17 du même Décret). Il a également une mission de prévention.

S'il n'y a pas d'interventions obligatoires en maternelle, le Décret du 14.07.2006 impose néanmoins au CPMS d'évaluer, dès l'entrée dans l'enseignement maternel, en collaboration avec l'équipe éducative, le développement de chaque enfant. La liberté méthodologique est laissée au Centre, qui, en fonction des spécificités de sa population scolaire et des besoins de celle-ci, détermine les actions prioritaires à mettre en place. Nouveauté également du Décret précité: l'accent mis sur les actions de soutien à la parentalité. Certains Centres développent des actions du type "groupes de paroles" à l'intention de parents d'élèves du niveau maternel.

Des moyens ne sont pas octroyés pour des interventions spécifiques en classe maternelle. Celles-ci restent donc trop souvent l'exception, au regret de la plupart des écoles maternelles rencontrées en cours d'instruction.

## 5. Considérant que les données statistiques recueillies posent question :

- a. la plupart des enfants sont inscrits à l'école maternelle dès 2 ans et demi. Des données existent par Région en ce qui concerne les inscriptions. Pour la Région bruxelloise, il faut pouvoir tenir compte des enfants francophones qui fréquentent des écoles flamandes et

<sup>3</sup> CIRCULAIRE N°ISST - Années scolaires 2009-2010 et 2010-2011 / arrêté approuvé le 20 novembre 2008 par le Gouvernement de la Communauté française conformément au protocole d'accord conclu par le gouvernement et les syndicats le 20 juin 2008 / Un nouveau décret modifiera principalement les deux décrets antérieurs concernant le statut et le cadre organique des puéricultrices (12 mai 2004 et 01 juin 2006). Entrée en application prévue pour le 01 avril 2009

<sup>4</sup> [agers3.enseignement.be/citoyens/annuaires/cpms/thematiques/fondam.asp](http://agers3.enseignement.be/citoyens/annuaires/cpms/thematiques/fondam.asp) - 20k

- réciroquement. Mais actuellement il est impossible de connaître le pourcentage d'enfants qui fréquentent régulièrement cet enseignement non obligatoire même si les vérificateurs ont des données précises en ce domaine pour l'octroi des subventions par l'Etat fédéral. Mais elles ne font l'objet d'aucune statistique.
- b. Une observation des données concernant le nombre d'enfants nés en 2000 et inscrits dans l'enseignement préscolaire en 2006-2007 fait apparaître un nombre élevé d'enfants : 2712. Si certains sont sans doute nés en fin d'année et si le fait d'être né en janvier ou en décembre a un poids énorme chez l'enfant au niveau du rythme de développement, une partie de ce nombre d'enfants est le fruit d'une prolongation du temps passé en préscolaire. Le retard scolaire commence donc dès le maternel !
  - c. En outre, le nombre presque deux fois plus élevé de garçons que de filles (1728 garçons, 984 filles) parmi les enfants de plus de 6 ans qui sont encore en maternelle retient l'attention. Il semble que, dès avant l'enseignement obligatoire, l'écart se marque entre l'aptitude à la réussite scolaire des filles et celle des garçons ! On constate en outre, dans les Indicateurs de l'enseignement 2008, que 60% des enfants qui entrent en 1<sup>e</sup> primaire à 5 ans sont des filles.
  - d. La discrimination existe aussi entre garçons et filles comme entre nationaux et étrangers pour le passage vers le spécialisé. 65% des enfants qui y sont scolarisés sont des garçons et en 2006-2007, on compte 15,7% d'étrangers (et non de Belges d'origine étrangère) dans l'enseignement maternel spécialisé contre 9,8% dans le maternel ordinaire.
  - e. Dans l'analyse qui pourrait être faite du retard scolaire, il faudra tenir compte notamment du fait que certains enfants arrivent à l'école avec une histoire très différente (santé précaire, prématurés, primo-arrivants...).
6. Considérant l'objectif de justice sociale qui doit primer tout au long de la scolarité, les chiffres ci-dessus posent problème et demandent qu'on s'interroge sur la « norme » qui est appliquée sans doute inconsciemment dans l'école maternelle et à laquelle certains enfants, particulièrement des garçons, ne correspondent pas.<sup>5</sup>
7. Considérant les Avis rendus par le CEF qui concernent cette problématique et leurs recommandations :
- a. L'Avis 57 : On n'a jamais fini d'apprendre à lire. Comment favoriser le développement des compétences en lecture, clés de la réussite scolaire et de l'insertion sociale ?
  - b. L'Avis 73 : On n'a jamais fini d'apprendre à lire/écrire : Des pistes pour agir
  - c. L'Avis 95 : Appropriation des savoirs fondamentaux
8. Considérant les principes et objectifs d'un apprentissage de qualité de la langue de l'enseignement pour tous les enfants :

---

<sup>5</sup> La direction de l'égalité des chances a lancé un appel à projets de recherche sur la question des traitements différenciés observés dans la scolarité ; les premières observations font apparaître que les garçons sont plus facilement considérés comme auteurs de troubles.

- a. Lutter contre l'injustice sociale. L'avenir linguistique et, plus généralement, la réussite scolaire des élèves dépendront de la capacité de l'école maternelle d'établir une relation lucide et confiante avec la langue orale et écrite. C'est, sans aucun doute, par cet effort d'élucidation que commence le juste combat contre l'échec scolaire.
- b. Identifier les enjeux de la communication linguistique. Tout acte de communication recèle une part d'inconnu dont l'enfant doit progressivement prendre conscience : Comment transmettre à l'autre ce que je veux lui dire en me faisant comprendre, alors que je ne sais pas précisément ce qu'il sait avant de m'entendre ? L'enfant va donc apprendre que c'est pour l'autre qu'il construit son message et qu'il doit mettre tout en œuvre pour se faire comprendre.
- c. Développer l'apprentissage de la langue orale avec bienveillance et exigence. L'enfant doit être encouragé dans sa prise de parole, même maladroite, pour lui donner l'envie de continuer à s'exprimer mais il doit aussi découvrir les limites dans lesquelles exercer cette liberté d'expression. Cette qualité d'apprentissage n'est possible que si l'enseignant formé aux techniques d'apprentissage possède lui-même une très bonne maîtrise de la langue, s'il a le souci permanent de l'expression juste et précise.  
Le constat d'une diminution du temps accordé à cet apprentissage au profit de l'écrit et de multiples activités qui demandent l'usage du papier-crayon pose au moins la question de la gestion du temps : quelle est la place du temps de parole des enfants, de chaque enfant ?
- d. Sensibiliser à la culture et à la langue écrite. L'école doit habituer progressivement les enfants à entrer en contact avec l'écrit, les familiariser avec « la voix des textes ». La maîtresse lira de véritables textes écrits, suffisamment éloignés de la langue orale, contes, albums, poèmes, récits de vie mais aussi textes d'explication ou de réflexion autour d'un thème abordé à l'occasion d'une activité du groupe.
- e. Repérer les enfants en difficulté. Il faut mettre tout en œuvre pour repérer les enfants pour lesquels les conditions d'entrée dans le monde de l'écrit particulièrement ne semblent pas remplies et orienter ces enfants vers les personnes spécialisées qui pourront les examiner individuellement, poser un diagnostic et envisager éventuellement un traitement approprié. Les enseignants peuvent prendre contact avec le CPMS dès qu'ils détectent une difficulté particulière.
- f. Découvrir l'objet langue et son organisation. Plusieurs entrées dans l'objet langue sont possibles. Elles sont concomitantes plutôt que successives. On peut citer : la trace écrite, la signification, la segmentation phonique d'abord à l'oral puis à l'écrit, la logographie et l'approche grammaticale.

9. Considérant les difficultés liées à l'apprentissage des sons, de la musique de la langue, étape cruciale dans le développement du langage<sup>6</sup> :

- a. Le crible phonologique : celui qui apprend une autre langue que celle qu'il a déjà apprise ne discrimine pas certains sons de cette nouvelle langue lorsqu'ils n'existent pas dans la langue qu'il connaît déjà ou qu'ils n'y sont pas pertinents. Le système linguistique de la langue maternelle agit en quelque sorte comme un crible qui ne laisserait

<sup>6</sup> Voir Dossier d'instruction chapitre 7 – Claire ANDRE-FABER et Catherine HAGE

passer que les phonèmes connus. Même si ce crible est installé à deux ans, il est clair que la plasticité cérébrale permet d'apprendre d'autres sons et corriger certaines prononciations avec de très bons résultats. Ainsi pour des enfants migrants, l'imprégnation de la phonologie peut prendre 3 ans mais après un an on voit déjà des résultats.

- b. La prosodie : c'est l'enveloppe musicale de la parole (intonation et rythme et leurs composants : hauteur, intensité, accent, durée). Trois éléments de base de la prosodie française peuvent être source de difficultés.
- Contrairement à beaucoup d'autres langues, l'accent tonique en français n'est pas très marqué et ne concerne pas chaque mot mais seulement la dernière syllabe d'un groupe rythmique qui correspond aussi à un groupe de sens.
  - Le français se caractérise par une relative égalité des syllabes.
  - L'intonation du français a une valeur phonologique qui a pour effet qu'une même phrase prend des sens différents selon l'intonation utilisée.
- c. Des difficultés liées aux voyelles et aux consonnes de la langue française.

10. Considérant les conditions de la rééducation des enfants présentant des troubles du langage dans l'apprentissage des sons : plus tôt on intervient, plus efficaces seront les thérapies, que ce soit pour traiter des enfants sourds ou que ce soit pour des enfants présentant des difficultés dans l'apprentissage des sons, ce qui peut relever du rythme de développement plutôt que du handicap.

Le traitement logopédique s'articule sur deux axes : l'axe phonologique et l'axe conversationnel.

11. Considérant les données statistiques concernant la formation initiale des enseignants et leur recrutement<sup>7</sup> :

. Les femmes représentent 96,5% de l'ensemble des étudiants inscrits et 97,3% des étudiants diplômés.

38,3 % des femmes et seulement 13,8% des hommes sont dits « à l'heure » à l'entrée des études.

35% des étudiants de 1<sup>e</sup> année ne sont pas de 1<sup>e</sup> génération. Leur choix de l'enseignement maternel n'est donc pas un premier choix. Toutefois on constate que près de 40% des femmes choisissent le métier d'institutrice préscolaire en premier choix dès le sortir du secondaire.

50,3% des femmes et seulement 30,2% des hommes réussissent leur 1<sup>ère</sup> année.

Le taux de réussite des femmes sur les 3 ans est de 20% supérieur à celui des hommes. Les hommes sont proportionnellement plus nombreux à redoubler et surtout à abandonner puisque 40,7 % des hommes abandonnent pour un peu moins de 30% des femmes.

Ces chiffres rappellent la suprématie des femmes dans l'enseignement maternel d'autant plus forte que cette fonction de soin aux petits enfants n'a été assurée que par des femmes jusqu'il y a peu.

Ils illustrent aussi les problèmes du recrutement dans cette filière.

<sup>7</sup> ETNIC, Statistiques – Annuaire 2008



12. Considérant l'organisation et l'offre de la formation en cours de carrière des enseignants

- a. Ni l'IFC ni le CAF ne proposent de formation spécifique en ce qui concerne l'apprentissage de la langue de l'enseignement pour le maternel. Par contre, la FOCEF et le CECF en organisent. Plusieurs institutrices témoignent du fait qu'elles participent indifféremment aux formations organisées en fonction du sujet.
- b. D'autres formations sont proposées, de manière générale, aux enseignants et accessibles aux institutrices maternelles.
- c. Outre cela, des journées ou demi-journées de conférence peuvent être organisées par d'autres acteurs. Les institutrices rencontrées se disent parfois très déçues par des discours très théoriques et sans implication possible dans leur vie quotidienne.

13. Considérant la faible maîtrise de la langue de nombre d'étudiants des catégories pédagogiques des Hautes Écoles particulièrement lorsqu'ils sont issus de milieux culturellement peu favorisés ; considérant les outils et méthodes existants pour l'améliorer (dont ceux qui utilisent les NTIC, les méthodes issues de l'apprentissage des langues étrangères...), le besoin d'incitants et de motivation pour les étudiants.

La connaissance et la maîtrise de la langue d'enseignement ne sont pas nécessairement un acquis pour les jeunes qui entrent en formation dans une section pédagogique. Or devenues institutrices dans le maternel, elles auront à développer les compétences langagières de petits enfants.

Plusieurs Hautes Écoles communiquent une liste de pré-requis pour l'admission des étudiants en 1<sup>e</sup> année. Certaines vérifient le niveau de connaissance en langue française à l'admission en 1<sup>e</sup> année. Toutes organisent des remédiations pour ceux qui en ont besoin mais elles ne sont obligatoires que dans une minorité d'écoles ; elles sont soit organisées dans le cadre de l'horaire, soit hors horaire.

Le système de formation des bachelors permet de passer de classe en cours de formation avec 48 ECTS réussies sur 60. Or les lacunes portent souvent sur la maîtrise de la langue. L'étudiant doit obtenir les crédits en français et en maîtrise de la langue pour passer dans l'année suivante si la Haute Ecole a inscrit ces cours comme pré-requis. Il est arrivé que ce ne soit pas le cas et les étudiants de fin de 3<sup>e</sup> année ont vu leur 2<sup>e</sup> session prolongée de 5 mois et ont représenté les examens en janvier où l'on a considéré cette nouvelle épreuve comme réussie !

Cette question qui aborde la formation initiale des enseignants sera traitée dans un dossier séparé très prochainement.

14. Considérant la formation des directeurs-trices d'écoles maternelles souvent intégré-e-s dans une école fondamentale où le directeur, souvent issu du primaire, connaît mal le maternel pour lequel aucune formation spécifique n'est requise. Or la relation avec les parents des petits enfants et ceux des élèves de primaire doit être adaptée. Il faut noter cependant que les aptitudes relationnelles des directeurs-trices sont un axe travaillé lors des formations pour l'obtention du brevet.

15. Considérant le recrutement des inspectrices de ce niveau d'enseignement lié à une formation et à l'obtention d'un brevet, considérant que les inspectrices en fonction avant l'entrée en application du décret inspection n'ont bénéficié d'aucune formation en cours de carrière spécifique ; considérant qu'elles travaillent essentiellement individuellement et qu'elles fixent elles-mêmes leurs priorités pour une année scolaire ; considérant que l'apprentissage du français, langue de l'enseignement, figure peu parmi les priorités. Considérant qu'une coordination des rôles d'inspection et de conseil pédagogique devrait exister tant ils sont importants dans la progression de la qualité de l'enseignement maternel.

16. Considérant les programmes des réseaux :

Les programmes doivent répondre à un objectif : permettre aux instituteurs d'enseigner la langue de l'enseignement à leurs élèves.

Chaque réseau a établi son propre programme.

Deux réseaux inscrivent clairement leurs programmes dans un continuum pédagogique maternel-primaire qui met en application le principe de l'enseignement fondamental et du 5/8.

Le troisième s'adresse uniquement à l'enseignement maternel et insiste particulièrement sur la transversalité d'une série de compétences dont la maîtrise du français au départ de situations mobilisatrices très variées.

Un des réseaux divise le programme par discipline et les deux autres y ajoutent plusieurs chapitres à caractère général et le complètent par des outils pédagogiques.

17. Considérant les réflexions menées lors des entretiens avec les institutrices ou lors de la rencontre avec les inspectrices, leurs analyses et leurs propositions

a. Certaines inspectrices mettent en cause des problèmes de manque de maîtrise des concepts et des matières. Trop d'activités sont pratiquées depuis des générations sans que l'institutrice se pose encore des questions telles que l'objectif poursuivi, la cohérence, la structuration des apprentissages...

b. En l'absence de balises claires, trop de choses reposent exclusivement sur la qualité des enseignantes, leur implication et leur esprit d'innovation, leur créativité.

c. Lors de l'instruction du dossier, les chargées de mission confortées par les inspectrices rencontrées ont constaté l'absence quasi généralisée d'évaluation et même d'observation écrite des progrès des enfants notamment en matière de langage ; on trouve aussi trop peu d'activités systématiques d'apprentissage de la langue. Les activités langagières sont davantage des situations d'expression spontanée que des activités de construction ou de structuration de la langue et ce, tant au niveau lexical qu'au niveau syntaxique. L'enseignement maternel permet ou devrait permettre un travail, en groupes réduits, au niveau de la sémantique, du syntaxique et du phonologique.

d. Généralement on ne corrige pas systématiquement les fautes de langue de l'enfant, du moins au début de l'acquisition du langage. Toutefois, les institutrices disent que cela dépend des circonstances : si un enfant a des difficultés de prononciation, elles répètent

systématiquement le mot mal prononcé. Pour les structures ou le vocabulaire, elles reformulent ou demandent à l'enfant d'essayer de reformuler.

- e. Tout le travail sur l'acquisition de la langue ne peut se faire efficacement que lorsque les enfants sont en demi-groupes, quand, par exemple, la puéricultrice prend une partie de la classe pour d'autres activités (jeux, ateliers...) pendant que l'institutrice peut, dans un groupe réduit, donner une attention particulière à chaque enfant et lui laisser la parole.
- f. Partout la lecture d'au moins un livre par jour est annoncée, par les directions et les enseignantes rencontrées comme une habitude. La lecture n'est pas systématiquement suivie d'une exploitation. Les institutrices insistent souvent sur l'idée de la lecture plaisir. Dans certaines écoles, le livre est au cœur du projet pédagogique.
- g. Les institutrices manifestent souvent plus d'intérêt pour la langue écrite que pour la mise en place des situations d'apprentissage de l'oral. L'écrit occupe une place très importante. Le cahier de vie est un outil très utilisé. Des illustrations et la dictée à l'adulte en sont les ingrédients.
- h. L'exercice de la créativité devrait occuper une place essentielle même si toutes les institutrices ne se sentent pas aussi à l'aise dans le développement de cette compétence. Les activités artistiques (dessin, peinture, bricolages, modelage...) visent l'acquisition de plusieurs compétences liées à l'expression, l'exercice d'habiletés, une préparation au graphisme et à l'écriture, une aide à la compréhension de la lecture, etc. La créativité n'est pas toujours au cœur des activités de l'école maternelle.
- i. Beaucoup de réflexions sont menées aujourd'hui concernant l'apprentissage des langues dont ne bénéficient pas souvent les institutrices en place. La présence des allochtones dans les classes est traitée au CEF par ailleurs. L'Europe a lancé un Livre Vert sur l'éducation des migrants assorti d'une consultation à laquelle le CEF a répondu. Un dossier concernant la scolarisation des migrants est en cours. La question de la nécessité ou du bénéfice potentiel de l'apprentissage de la langue d'origine fait débat.

## 4. Le CEF recommande :

### 4.1. Que soit reconnue l'importance de l'enseignement maternel

1. Le CEF est conscient de l'importance de l'enseignement maternel dans la vie de l'enfant, un facteur d'équité et d'accrochage scolaire particulièrement. Il recommande donc que les responsables de la politique d'enseignement soient attentifs à développer tout ce qui peut contribuer à la qualité et à l'efficacité de cet enseignement. C'est le moment où le « retour sur investissement », quel qu'il soit, sera le plus rentable en terme d'équité, nous affirme la Communication européenne de 2006 « Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation ».
2. Si l'enfant de 2 ans et demi ou 3 ans qui entre à l'école maternelle a beaucoup à apprendre, il est essentiel de veiller à respecter son besoin premier de s'épanouir, de se développer harmonieusement, d'apprendre à vivre avec d'autres, de se socialiser, de s'exprimer, de se mouvoir. Ce n'est que très progressivement que l'enfant pourra devenir un élève.

### 4.2. Qu'on étudie le maintien dans l'enseignement maternel et la discrimination garçons-filles

3. Le CEF s'inquiète de l'origine du retard scolaire qui apparaît dès le maternel et particulièrement de la différence qui existe entre les garçons et les filles concernant ce retard. Il propose que les facteurs de cette différence soient étudiés et que l'on se demande si l'école tient suffisamment compte du traitement différencié des garçons et des filles et de leur besoin de développement.

### 4.3. Que la maîtrise du français soit un élément clé de la formation initiale des institutrices

4. Le CEF estime que la maîtrise de la langue d'enseignement, donc du français en CF, est un facteur puissant et déterminant d'accrochage scolaire. L'enseignement maternel doit être le lieu où tous les enfants peuvent acquérir les bases de la langue, découvrir la langue et son organisation à travers de multiples activités ludiques abordant la trace écrite, la signification, la segmentation phonique, la logographie **d'abord à l'oral puis à l'écrit** et l'approche grammaticale. Il doit aussi développer la capacité d'expression orale des enfants et découvrir le plaisir de la lecture, le sens du récit...
5. Cela ne sera possible que moyennant une formation approfondie des institutrices-teurs qui ont à encadrer et structurer ces apprentissages et, à l'évidence, en étant assuré que les enseignant-e-s maîtrisent eux-mêmes la langue de l'enseignement. Un accent particulier doit être mis sur la maîtrise de la langue des candidats, sur l'apprentissage de la phonologie, de la musique de la langue. L'institutrice maternelle doit aussi pouvoir dépister les enfants qui ont de réels problèmes et pouvoir recourir à l'aide du CPMS et/ou d'une logopède. Il s'agit évidemment de ne pas stigmatiser ce qui est de

l'ordre de l'apprentissage naturel qui se construit progressivement par essais et par erreurs.

6. La formation initiale ainsi que le recrutement des institutrices maternelles doivent particulièrement faire l'objet de l'attention des responsables : un enseignement de qualité à ce niveau est la base d'un parcours de réussite des enfants qui y sont formés.

#### **4.4. Qu'une attention soit apportée à la formation en cours de carrière des institutrices**

7. Une formation en cours de carrière structurée, cohérente est indispensable. Les enseignantes ont besoin d'un travail collectif (en équipe si possible) qui soit une émulation, un partage d'expérience, une ouverture à de nouvelles pratiques, une occasion de réfléchir sur sa propre pratique et de la confronter à d'autres. Le CEF recommande que les responsables de la formation en cours de carrière interréseaux et en réseau proposent des formations spécifiques pour l'enseignement maternel, sans exclure pour autant des formations qui puissent s'adresser aux enseignants de tout le fondamental.
8. Le CEF recommande que les écoles s'organisent pour rendre possible la participation des institutrices aux formations qui leur sont proposées et qu'on leur donne les moyens de le faire sans désorganiser l'établissement. Ces formations seront mieux suivies d'effet si deux ou plusieurs institutrices d'une même école y participent ou si des temps de concertation permettent que les acquisitions d'une seule puissent être démultipliées. Tous les enseignants du fondamental sont d'ailleurs tenus par décret de consacrer 6 demi-jours à leur formation continue et peuvent aller jusqu'à 10 demi-jours par année scolaire, mais il y a très loin de la règle à la pratique. Certaines institutrices du maternel multiplient les formations et sont en perpétuelle recherche d'amélioration de leur pratique. Beaucoup d'autres vivent toute une carrière des acquis de leur formation initiale.
9. L'obligation de formation liée aux problèmes organisationnels amène à programmer de grandes conférences considérées comme journées pédagogiques où plusieurs centaines d'institutrices maternelles écoutent des conférences sans aucune retombée pratique attendue ou suggérée ; ces expériences ont de quoi décourager les institutrices qui rejettent en bloc la formation en cours de carrière. On ne peut confondre information et formation. S'il est parfois utile d'informer largement, il faut veiller à ce que cela puisse être suivi d'une appropriation par les enseignant(e)s concerné(e)s.
10. Le CEF recommande que les responsables veillent à la qualité des formations organisées et à ce qu'elles répondent aux besoins des institutrices. Plus qu'un catalogue de propositions en termes de contenu, c'est d'un parcours de formation construit et cohérent qu'elles ont besoin, dans lequel elles puissent choisir des options en fonction de leur projet de développement personnel.

#### **4.5. Que l'inspection soit un facteur de progrès**

11. Si les inspectrices observent et relèvent des lacunes, elles veillent également à rechercher et à détecter les innovations, les qualités à promouvoir ; le CEF

recommande que les inspectrices soient particulièrement attentives à renforcer la diffusion des bonnes pratiques.

12. L'inspection a la mission décrétable de contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement.

Avec les conseillers pédagogiques, l'inspection doit jouer un rôle important dans l'amélioration de la qualité des pratiques dans certaines écoles ou classes maternelles, par exemple, en se faisant le relais de bonnes pratiques, en mettant en évidence des propositions de formation en cours de carrière, en accompagnant certaines institutrices en difficulté, en faisant connaître les nouveaux outils disponibles...

Il serait utile de préciser les rôles respectifs de l'inspection et des conseillers pédagogiques prévus dans le décret<sup>8</sup>, de rendre possible le travail en partenariat. Il faut aussi que le nombre de conseillers octroyés pour l'enseignement maternel leur permette effectivement l'exercice de la fonction. Cela suppose que les inspectrices et les conseillères pédagogiques bénéficient d'une solide formation à ce rôle important et d'un travail d'équipe permettant une action conjointe, structurée et cohérente où elles puissent mettre en pratique ensemble les techniques de travail collaboratif et de pratique réflexive.

#### **4.6. Que la direction bénéficie d'une formation à son rôle dans le maternel**

13. Il est important que le directeur- la directrice - d'une école maternelle reconnaisse la spécificité de celle-ci et son rôle essentiel dans le passage du statut d'enfant à celui d'élève bien préparé à apprendre. Il doit posséder les compétences qui lui permettent de constituer et de dynamiser une équipe dans son école en répondant aux besoins spécifiques dans le maternel; il doit pouvoir organiser son école pour favoriser le travail en commun, valoriser les initiatives dans les classes et favoriser la formation des enseignantes. Plusieurs types de formation peuvent d'ailleurs être organisés, outre la participation à des formations organisées par l'IFC et par les réseaux dont les interventions, supervisions, partages d'expériences, rencontres avec des enseignants d'une autre école...

14. Pour cela le directeur a lui-même besoin d'une formation initiale qui tienne compte de la différence des rôles dans les deux niveaux de l'école fondamentale. Imaginer que tout cela puisse tenir dans les 30 heures qui sont octroyées à cette partie de la formation est un leurre.

#### **4.7. Que le rôle des CPMS soit rendu possible**

15. Dépister au plus tôt des difficultés d'un enfant concernant sa croissance, son développement mental, sa latéralisation, son apprentissage du langage... est essentiel pour permettre une intervention qui pallie les difficultés. Le rôle du

---

<sup>8</sup> Décret de la Communauté française du 8 mars 2007 relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques

CPMS est ici central ; or peu de CPMS peuvent consacrer du temps et des moyens à l'enseignement maternel. Le CEF recommande que des moyens spécifiques soient octroyés aux CPMS pour qu'ils puissent accomplir au mieux leur mission de prévention sans laisser s'installer des problèmes qui deviendront beaucoup plus lourds à traiter. Il appelle également les CPMS à participer à une réflexion sur le maintien dans l'enseignement maternel pour lequel ils sont appelés à donner un avis. Il ne s'agit toutefois pas de prôner une spécialisation des acteurs mais plutôt d'insister pour que chacun puisse apporter sa pierre à un travail d'équipe en soutien et/ou en collaboration avec les parents.

#### **4.8. Que soit élargi le cadre statutaire des puéricultrices et qu'une formation adaptée leur soit dispensée.**

16. Les puéricultrices sont des auxiliaires précieuses en accueil et en 1<sup>e</sup> année maternelle. Le CEF encourage le pouvoir politique à stabiliser leur situation dans les écoles et à poursuivre une politique d'élargissement du cadre statutaire de ces personnels.
17. Il recommande de veiller à ce que la formation initiale des puéricultrices soit adaptée à cette fonction qu'elles sont appelées à exercer de plus en plus fréquemment. Il recommande que leurs professeurs et formateurs relisent sous cet angle leur profil de formation et adaptent les stages. Une formation en cours de carrière doit leur permettre d'accroître leurs compétences et de trouver réponse aux questions qu'elles se posent.
18. Leurs missions devraient être officiellement revues pour concorder avec la réalité, d'une part, et pour affirmer leur spécificité vis-à-vis de celles des institutrices.

#### **4.9. Que des outils soient construits et diffusés**

19. Le CEF recommande que des recueils de bonnes pratiques soient publiés, que des outils de qualité soient construits et diffusés, que ceux qui existent puissent être mis à la disposition des écoles et des institutrices gratuitement ou au moindre coût.

### **En conclusion**

Le CEF espère que les nombreuses réflexions et exemples qui émaillent le dossier d'instruction de cet Avis permettront au plus grand nombre de prendre conscience de l'importance de l'école maternelle, de son impact sur la future réussite scolaire des enfants, du travail considérable qui s'y accomplit, des problèmes qu'elle rencontre, de l'intérêt qu'elle représente pour tous et dans un souci de justice sociale, de la nécessité d'y investir un maximum de moyens. Il souligne également le rôle essentiel de l'enseignement maternel dans l'acquisition par les enfants du français, langue de l'enseignement. Cela implique une maîtrise de la langue par les institutrices et donc une formation initiale qui en fasse une priorité.