

Commission de l'Education du

PARLEMENT

DE LA

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2010-2011

8 FÉVRIER 2011

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCE DU MARDI 8 FÉVRIER 2011

TABLE DES MATIÈRES

1	Interpellation de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Bilan du Plan individuel d'apprentissage (PIA) » (Article 73 du règlement)	4
2	Interpellation de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « État des lieux de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) » (Article 73 du règlement)	6
3	Interpellation de M. Marcel Neven à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Organisation d'activités de psychomotricité dans l'enseignement maternel »	8
4	Interpellation de Mme Caroline Cassart-Mailleux à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Structure d'accueil mise en place pour les nouveaux professeurs à l'Athénée royal Gatti de Gamond » (Article 73 du règlement)	11
5	Questions orales (article 78 du règlement)	14
5.1	Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Rôle des enseignants dans le projet « Coppra » »	14
5.2	Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Quelques problématiques liées à la procédure d'exclusion définitive d'élèves d'établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française »	15
5.3	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Éveil aux langues avant la 3e maternelle »	17
5.4	Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Maintien des enfants en troisième maternelle »	18
5.5	Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Prévention en milieu scolaire en matière de nouvelles technologies de l'information et de la communication »	20
5.6	Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Collaboration entre inspecteurs et conseillers pédagogiques »	22
5.7	Question de M. Gilles Mouyard à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Avenir de l'école communale fondamentale d'Arsimont »	23
5.8	Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Serious games »	24
5.9	Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Domiciliations au sein des établissements scolaires de la Communauté française »	25
5.10	Question de Mme Françoise Fassiaux-Looten à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Dotation des établissements de la Communauté française »	26

5.11	Question de Mme Véronique Salvi à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire »	27
5.12	Question de Mme Sybille de Coster-Bauchau à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Financement des écoles à programme belge à l'étranger »	29
5.13	Question de Mme Annick Saudoyer à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Associations de parents d'élèves »	30
5.14	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Programme Langue et Culture d'Origine (LCO) »	31
6	Ordre des travaux	32

Présidence de M. Jean-Luc Crucke, président.

– *L'heure des questions et interpellations commence à 14 h 10.*

M. le président. – Mesdames, messieurs, la séance est ouverte.

1 Interpellation de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Bilan du Plan individuel d'apprentissage (PIA) » (Article 73 du règlement)

Mme Caroline Persoons (MR). – Le décret du 3 mars 2004 relatif à l'enseignement spécialisé rend obligatoire le plan individualisé d'apprentissage (PIA), tant dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire spécialisé. Auparavant, cet outil était laissé à l'appréciation des écoles. Le plan individuel d'apprentissage est un outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité, avec la participation des professeurs et de l'équipe pluridisciplinaire qui accompagnent l'élève. L'élève et ses parents peuvent être associés à son élaboration. Cet outil permet une vraie collaboration entre tous les intervenants, qu'ils soient internes ou externes à l'école (parents, professeurs, CPMS, paramédical). Il rejoint en cela une proposition du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé qui, dans son avis n°127 sur l'intégration des élèves à besoins spécifiques, souhaitait « construire un réel partenariat d'échanges parents/professionnels », en invitant notamment les parents à suivre l'évolution de leur enfant. Comme le soulignait le Segec, il s'agit d'une véritable philosophie de travail, « où l'équipe se met en projet pour aider au développement global de l'enfant qui lui est confié ». Cet outil nécessite entre autres une collaboration de l'équipe éducative, une approche pluridisciplinaire, une responsabilité collective, un suivi régulier, une association étroite entre l'enfant et ses parents ou ses éducateurs, la construction d'outils d'évaluation, etc.

Cet outil ressemble fortement à ce qu'a développé la Communauté germanophone en faveur des enfants à besoins spécifiques qui bénéficient d'un véritable plan individualisé durant tout leur parcours. Ces mesures rejoignent le souhait d'une mise en œuvre de programmes éducatifs individualisés réclamés depuis de nombreuses années par le secteur associatif. Les différents réseaux ont défini des critères sur la base d'expériences

concrètes récoltées sur le terrain, afin de réaliser ces plans individualisés d'apprentissage. Le Segec dénombre sept étapes différentes, tout en relevant que la construction d'un PIA sera, pour chaque école, une expérience particulière. On constate que la procédure est longue et nécessite beaucoup de travail. Par ailleurs, le PIA doit être présenté au début de l'année aux parents et à l'élève par le chef d'établissement.

On ne peut que se féliciter de la mise en place d'un tel outil qui favorise la continuité, la collaboration et qui privilégie une approche plus individualisée et plus cohérente pour le développement de l'enfant. Cependant, comme le soulignait la Fapeo lors du colloque qu'elle a organisé il y a quelques semaines pour les quarante ans de l'enseignement spécialisé, la question de l'efficacité du PIA reste posée.

Dans la pratique, il semble que cet outil ne soit pas systématiquement proposé aux parents et qu'il ne soit pas toujours bien appliqué. Les situations varient énormément selon les écoles. Bon nombre de parents ne reçoivent pas le PIA spontanément, d'autres ne sont pas du tout associés à son élaboration et en ignorent parfois l'existence. Or il est important qu'ils y collaborent car un enfant fréquentant l'enseignement spécialisé nécessite un encadrement particulier à domicile. Cette continuité entre tous les intervenants est essentielle.

Ce système, devenu obligatoire depuis peu, semble finalement mal, peu, voire pas du tout appliqué. Quel bilan dressez-vous de cette mesure? Disposez-vous d'un état des lieux de son application dans les différents réseaux et écoles? Quelles sont les principales difficultés rencontrées sur le terrain? Pourquoi est-il difficile de mettre en œuvre le PIA?

Je relaie certaines questions de la Fapeo qui a réalisé un très bon document sur le PIA. L'information sur cette mesure est-elle fournie aux bons acteurs scolaires, aux enseignants? Ceux-ci savent-ils qu'ils peuvent être accompagnés pour s'approprier l'outil? Quelle est la formation initiale des enseignants sur cet outil et sa philosophie? Quelle est l'information donnée aux parents? L'inspection reçoit-elle les copies des PIA? Un suivi est-il organisé?

Fin août, j'ai lu qu'un avant-projet de décret sur l'enseignement spécialisé, et précisément sur le PIA, avait été soumis à la négociation avec les organisations syndicales. Il était notamment question d'inviter les parents à l'élaboration du PIA pour renforcer la collaboration alors qu'actuellement, ils ne peuvent qu'éventuellement y être associés.

Où en est ce projet ? La collaboration entre les parents, l'école et les acteurs parascolaires est essentielle. J'aime les propos de la Fapeo qui affirme que le PIA est un outil « au service de chaque enfant à besoins spécifiques avec des parents à besoins spécifiques ainsi qu'un outil méthodologique au potentiel séduisant ». En effet, Les parents ont aussi des besoins spécifiques pour faire face à des situations qui sont parfois difficiles.

M. le président. – La parole est à M. Saint-Amand.

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Je remercie Mme Persoons de mettre ce débat à l'honneur. Ce sujet est en effet très intéressant.

Le PIA me semble particulièrement significatif dans la mesure où il encourage le dialogue entre les acteurs entourant les enfants. Dans l'enseignement spécialisé, ils sont assez nombreux. On peut regretter, comme Mme Persoons, que les parents, acteurs extérieurs mais essentiels, ne soient pas suffisamment mobilisés. Cela pourrait être amélioré. Je suis intéressé d'entendre le bilan que la ministre nous fera du PIA

Je reviendrai plus tard sur l'idée, qui a été évoquée ce matin, de développer le PIA dans l'enseignement ordinaire car il peut également être une solution pour un certain nombre d'enfants. Mais le généraliser serait trop lourd administrativement. Par contre, l'intégrer dans l'enseignement ordinaire pour les enfants à besoins spécifiques serait très intéressant. D'autres enfants en difficulté dans leur cursus et nécessitant un suivi particulier pourraient également en bénéficier.

Ceci n'étant pas l'objet de nos discussions actuelles, j'y reviendrai ultérieurement.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Madame Persoons, je vous remercie pour votre question qui permet de nous intéresser à l'évolution de notre enseignement spécialisé. Il fête ses quarante ans cette année et fait des envieux à l'étranger, car nous sommes les précurseurs en la matière.

Le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé a donc imposé la mise en place du PIA pour tous les élèves qui y sont scolarisés. Le plan individuel d'apprentissage n'est pas un document administratif supplémentaire, mais bien un outil méthodologique pour soutenir les équipes pédagogiques. Il est élaboré pour chaque élève sur la base des observations fournies par les différents membres de l'équipe et des données communiquées par l'organisme de guidance.

Il énumère des objectifs particuliers et des compétences à atteindre durant une période déterminée. En fonction de son expertise, chaque membre de l'équipe pluridisciplinaire doit mettre en place des moyens adéquats pour les atteindre. Le conseil de classe est chargé d'évaluer les progrès et les résultats de chaque élève en vue d'ajuster le plan individuel durant toute la scolarité de l'enfant.

Vous comprendrez dès lors que le PIA est sans conteste une mesure fondamentale et l'une des plus importantes du décret du 3 mars 2004 car il place l'enseignement spécialisé dans une vision orthopédagogique qui nécessite une approche collective de tous les intervenants. Cette approche est complexe mais indispensable au regard des besoins particuliers des jeunes fréquentant ce type d'enseignement.

Le rapport de l'inspection de l'enseignement spécialisé pour l'année 2009-2010 nous éclaire sur la mise en place de la réforme. L'inspection évalue prioritairement la manière dont le PIA est appliqué dans chaque école. Les inspecteurs ont l'obligation de vérifier son existence dans tous les établissements qu'ils visitent.

Le PIA est donc mis en œuvre dans toutes les écoles, mais il peut être différent d'un établissement à l'autre. Il présente trop rarement les caractéristiques d'un outil fonctionnel, performant et facilitateur pour le travail du conseil de classe. Il appartient aux acteurs de l'enseignement d'en faire un vrai outil. Cela se construit. Une meilleure utilisation du PIA est souhaitable pour qu'il devienne efficace dans la gestion du projet de l'élève.

Animées du souci d'avancer, les équipes pédagogiques ne baissent pas les bras devant les difficultés. Il apparaît avec évidence que dans les écoles où un responsable est affecté à la gestion des PIA ou dans les écoles dans lesquelles les équipes se sont appropriées le document, l'outil révèle toute sa pertinence.

Le PIA n'est pas un modèle imposé par décret mais bien une philosophie de travail. La liberté pédagogique des réseaux permet à chacun d'entre eux de développer des outils spécifiques conformes aux référentiels qu'ils utilisent. Tous les réseaux ont organisé et organisent encore des formations sur les PIA. Les conseillers pédagogiques des réseaux accompagnent les équipes éducatives et paramédicales dans la construction et l'évaluation de cet outil. La formation des membres du personnel reste un enjeu majeur. Il me semble d'ailleurs opportun que la formation initiale des enseignants aborde cette question.

Le décret du 12 janvier 2011, modifiant celui du 3 mars 2004, prévoit désormais que l'élève et ses parents – ou à défaut, leurs délégués – soient invités à l'élaboration du PIA. C'est une avancée importante de cette réforme. Cette mesure répond à l'avis du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé qui souhaitait construire un réel partenariat entre les parents et les professionnels. En complément de cette réforme, la transmission de certaines données du PIA devient obligatoire. Cette mesure vise essentiellement à assurer la continuité des apprentissages en cas de changement d'école. Les choses évoluent donc positivement.

Mme Caroline Persoons (MR). – Mon expérience personnelle ainsi que les témoignages que j'ai récoltés me font dire que les pratiques varient énormément d'une école à l'autre. C'est assez dommage. Si dans certains cas un véritable partenariat s'instaure entre tous les intervenants, dans d'autres le PIA n'est même pas communiqué aux parents. C'est un point essentiel, surtout dans les cas où les familles nécessitent beaucoup de suivi.

Je rejoins M. de Saint-Amand sur l'extension du PIA dans l'enseignement ordinaire.

Nous verrons si les formations entraîneront plus de transparence et une application effective de ce plan à chaque élève.

M. le président. – L'incident est clos.

2 Interpellation de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « État des lieux de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) » (Article 73 du règlement)

Mme Caroline Persoons (MR). – Il n'est plus à rappeler combien la maîtrise du français est essentielle pour accéder aux autres apprentissages, comprendre la société, s'y insérer, y trouver un emploi, etc. La maîtrise de la langue dite maternelle mais qu'il faudrait appeler langue de l'enseignement, est un facteur puissant d'accrochage scolaire. De nombreuses études ont d'ailleurs démontré que le manque de connaissance de la langue d'enseignement est une des causes de l'échec scolaire.

Dans la Déclaration de politique communautaire, le gouvernement insiste à diverses reprises sur l'apprentissage du français. L'exécutif souhaite renforcer les cours de français langue étrangère

dans le fondamental comme dans le secondaire et produire des outils pédagogiques, des logiciels et des manuels, en définissant objectifs et socles de compétences, ainsi qu'organiser à grande échelle des formations en cours de carrière mais également proposer un accompagnement pédagogique particulier aux jeunes enseignants débutants. Par ailleurs, on peut y lire que l'apprentissage du français comme langue étrangère doit également être renforcé par une meilleure collaboration entre les établissements scolaires, les opérateurs de formation et d'alphabétisation et les écoles.

Ces mesures sont essentielles. À Bruxelles, comme dans d'autres grands centres urbains, un nombre important de familles immigrées et d'enfants d'origine étrangère éprouvent des difficultés à apprendre le français. Il n'est pas rare que de jeunes enfants de six ans entrent en première sans l'avoir pratiqué. Bien souvent, les parents ne possèdent eux-mêmes que des rudiments de français, d'où l'importance de développer des outils adéquats afin d'améliorer l'alphabétisation, l'apprentissage du français et du français langue étrangère à l'école mais aussi dans les politiques d'accueil.

Je rappelle que l'enseignement du français langue étrangère est tout à fait spécifique et requiert des méthodes pédagogiques adaptées.

Lors des élections régionales et communautaires de juin 2009, le mémorandum avait retenu mon attention et je partageais nombre de leurs analyses et propositions. Pour stimuler une reconnaissance de la spécificité du français langue étrangère, l'association partait des constats suivants : scolarisation plus élevée des nouveaux migrants, absence de politique coordonnée, grande variété des opérateurs et absence de contrôle pédagogique des opérateurs associatifs. Selon le Ciré, « il est essentiel que les pouvoirs publics reconnaissent clairement la spécificité du français langue étrangère par rapport à l'alphabétisation. En effet, la confusion existe fréquemment entre alphabétisation et français langue étrangère, ce qui est source de certains malentendus. L'alphabétisation s'adresse à des personnes qui ne sont pas ou peu scolarisées dans leur langue « maternelle », c'est-à-dire qui n'ont pas dépassé l'équivalent du niveau de 6e primaire (certificat d'étude de base). Par contre, le français langue étrangère est défini comme étant l'apprentissage de la langue française par des adultes scolarisés à des degrés divers dans leur langue d'origine. Cette distinction est importante dans la mesure où les méthodes pédagogiques utilisées pour enseigner le français vont se révéler fort différentes selon que l'on soit avec un public scolarisé ou avec des personnes pas ou très peu scolarisées. »

Le Ciré avançait d'autres propositions dont la réalisation d'un état des lieux du français langue étrangère à Bruxelles, un cadre de référence commun, l'instauration d'un cahier de charges français langue étrangère, l'extension du système de la validation des compétences au français langue étrangère, etc.

Dispose-t-on d'un état des lieux ? Quelles sont les progrès réalisés dans ce domaine ? Quels sont les outils utilisés dans les écoles pour enseigner le français langue étrangère aux élèves qui ne maîtrisent pas ou peu le français ? Combien d'écoles offrent ces cours ? Qui les donne, des enseignants spécialement formés ou des enseignants ayant suivi un module spécifique dans le cadre de la formation en cours de carrière ? Il y a des régendats en français et en français langue étrangère. Il y a également des mastères en français langue étrangère, mais ils ne bénéficient pas d'une reconnaissance particulière. Qu'en est-il de la production d'outils pédagogiques, de logiciels et de manuels ? Pouvez-vous dresser un bilan et une évaluation des outils et dispositifs mis en place ? Par ailleurs, l'apprentissage du français concerne particulièrement les élèves bruxellois. La spécificité bruxelloise a été soulevée à la Cocof. A-t-elle été abordée lors d'une réunion conjointe des gouvernements ? Quels ont été les progrès dans la formation continuée des enseignants ou dans les moyens pédagogiques et humains mis à la disposition des écoles ?

Le français langue étrangère ne relève pas seulement du domaine de l'enseignement, il y a aussi des actions dans les secteurs de la cohésion sociale, de l'éducation permanente, dans les organismes d'insertion socioprofessionnelle, etc. Les différents pouvoirs publics compétents doivent coordonner leurs actions. Madame la ministre, vous souhaitez qu'il y ait une articulation plus forte entre les établissements scolaires et les opérateurs de formation et d'alphabétisation, mais aussi directement dans les écoles. Qu'avez-vous entrepris dans ce but ?

S'agissant du lien entre l'école et la famille, dans le cadre des projets-pilotes, certaines écoles ont proposé des cours de français langue étrangère aux parents qui ne maîtrisaient pas bien le français. Cette expérience a-t-elle bénéfique ? D'autres projets-pilotes ont-ils été développés dans le même ordre d'idées.

Enfin, j'aimerais savoir combien d'organismes de promotion sociale organisent des formations d'alphabétisation et de français langue étrangère ? Quel est le profil du personnel d'encadrement et des personnes qui suivent ces formations ?

M. le président. – La parole est à

Mme Trachte.

Mme Barbara Trachte (ECOLO). – Je remercie Mme Persoons d'avoir mis cette question à l'ordre du jour de notre commission et de l'avoir développée de manière aussi complète et pertinente.

Je voudrais établir un lien avec un débat que nous avons eu au parlement francophone bruxellois sur le français langue étrangère et sur l'alphabétisation, dans les politiques de cohésion sociale et de formation. L'accent a été mis sur le fait que l'apprentissage de la langue nationale permettait aux immigrés de trouver leur place dans la société, que ce soit dans la recherche d'un emploi, dans leurs démarches administratives, à l'école ou simplement dans leur vie quotidienne.

L'apprentissage du français langue étrangère relève de plusieurs compétences et, donc, de plusieurs niveaux de pouvoir. Je me joins aux questions posées par Mme Persoons sur la nécessaire coordination entre les différents acteurs, notamment entre la Communauté française et la Cocof ou encore la Région wallonne. Pour la Cocof, le ministre Picqué a annoncé qu'il élaborait un cadastre de l'offre de formation en français langue étrangère en Région bruxelloise. Les initiatives de la Communauté française y figurent-elles ? Cette offre doit encore être renforcée car elle reste insuffisante. Une coordination est indispensable pour la rendre la plus efficace possible.

Je me joins également aux questions de Mme Persoons sur la formation des professeurs de français langue étrangère. Je vous avais déjà adressé une question écrite sur ce sujet.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Mme Persoons m'interroge sur la maîtrise du français en tant que facteur essentiel de la réussite scolaire, de l'insertion sociale et de la construction de soi. J'ai déjà fourni une série d'informations sur ce dossier dans ma réponse écrite n° 234 du 8 novembre 2010. Je vous y renvoie car elle contient des éléments qui répondent aux interrogations de Mme Trachte, ainsi qu'un état des lieux des formations en français langue étrangère, notamment à l'IFC, des initiatives prises dans les écoles, dont les classes passerelles, ou dans les centres d'accueil pour primo-arrivants.

Pour respecter les engagements de la Déclaration de politique générale, j'ai demandé à la commission de pilotage de créer un groupe de travail sur la construction d'un référentiel de compétences en français langue étrangère et français seconde langue. Il viendrait compléter le référen-

tiel des compétences en français, mais également dans d'autres disciplines. Cette réflexion se basera sur les travaux du Conseil de l'Europe, notamment sur le cadre européen commun de référence pour les langues. La réunion conjointe des gouvernements francophones, régional et communautaire, du 28 octobre 2010 a consacré un point de son ordre du jour au Plan Langues pour la Région bruxelloise.

Il a été décidé qu'une attention particulière et transversale devait être accordée au développement d'actions de formation pour l'apprentissage du français comme langue étrangère ou de remise à niveau.

Le lien entre l'école et des associations extérieures impliquées dans l'alphabétisation des jeunes et des adultes fait l'objet d'un travail important. Une inspectrice de l'enseignement, experte en enseignement du français comme langue étrangère, a été associée à un projet de recherche sur le rôle des organismes culturels et extrascolaires dans l'apprentissage du français par les enfants d'immigrés, commandité par Mme Laanan.

L'Asbl « Lire et écrire » est partenaire de cette étude qui se déroulera durant toute l'année 2011 et associera des acteurs de l'enseignement et de l'extérieur. Cette manière de travailler de concert permet de tisser des liens entre le monde de l'école et la société.

L'enseignement de promotion sociale dont j'ai la charge est souvent sous-estimé malgré le rôle primordial qu'il joue dans ce domaine. L'enseignement du français comme langue étrangère se fait durant 33 240 périodes organisées, 3 549 étudiants sont concernés dont 1 325 ont fait un parcours complet. La Communauté française compte 54 établissements qui dispensent ces formations.

Les cours de français comme langue étrangère et les cours d'alphabétisation sont donnés par des chargés de cours classiques et par des formateurs de Lire et écrire. En outre, des travailleurs sous contrat APE sont chargés de suivre les étudiants. Ils assurent aussi une partie des formations.

Ces cours visent un public très varié : des personnes scolarisées, mais non francophones travaillant dans les nombreuses institutions internationales installées en Belgique, ainsi que d'autres, dont beaucoup de femmes, issues de l'immigration.

Outre les formations dispensées dans les établissements de promotion sociale et celles données par les associations extérieures à l'école, il en existe également en prison. Nous avons déjà eu l'occasion d'en parler.

Voilà un éventail de tout ce qui se fait en cette matière sur laquelle nous continuerons à travailler.

Mme Caroline Persoons (MR). – Il est important de souligner le rôle de la remédiation pour éviter le redoublement et d'insister sur la formation des professeurs de français comme langue étrangère. Certains professeurs de français ont l'impression de ne pas être assez formés pour travailler avec des élèves souffrant de lacunes importantes.

Je m'adresserai au ministre Marcourt pour savoir où en est la reconnaissance du mastère complémentaire en français comme langue étrangère. Il n'existe pas d'agrégation en cette matière ni de reconnaissance de diplôme, donc pas de valorisation salariale. La formation en français comme langue étrangère n'est cependant pas obligatoire pour dispenser ces cours spécifiques. Cela peut poser des problèmes.

Je me réjouis des chiffres cités et des projets développés en collaboration avec des associations extérieures à l'école, mais il convient de distinguer alphabétisation et enseignement du français comme langue étrangère pour bien discerner des situations très différentes. Les propositions du Ciré sur la validation des compétences qui ne s'étend pas au français comme langue étrangère est également un aspect intéressant qu'il faudrait approfondir.

M. le président. – L'incident est clos.

3 Interpellation de M. Marcel Neven à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Organisation d'activités de psychomotricité dans l'enseignement maternel »

M. Marcel Neven (MR). – Mon interpellation touche à la fois au principe mais également à l'organisation rationnelle de l'enseignement maternel. Ce problème date de près de douze ans et demi.

Par le décret du 13 juillet 1998 portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, Mme Onkelinx a réduit l'horaire hebdomadaire des enseignants de l'enseignement maternel de vingt-huit à vingt-six périodes d'enseignement, deux heures devant être consacrées au conseil de participation.

Cependant, l'horaire hebdomadaire des élèves est resté inchangé à vingt-huit périodes.

Les pouvoirs organisateurs auraient pu réduire l'horaire à vingt-six périodes mais que faire alors des enfants durant les deux heures sans activités ? On s'est contenté de faire ce qui se faisait dans l'enseignement primaire.

Ce passage ahurissant de vingt-huit à vingt-six périodes illustre bien le manque de recul dans les prises de décisions. Nous étions en juillet et il fallait clôturer les dossiers avant la rentrée !

Rien n'était prévu pour l'occupation des enfants pendant les deux heures où les institutrices n'étaient plus dans leur classe.

Ce n'est que cinq ans plus tard, en juillet 2003, qu'un décret introduisant pour l'année 2003-2004 les activités de psychomotricité dans l'enseignement maternel ordinaire a été présenté par MM. Nollet et Demotte. La discordance d'horaires allait enfin, petit à petit, prendre fin.

Il est aussi ahurissant de constater que l'objectif était organisationnel – c'est-à-dire qu'il fallait trouver une solution à la discordance des deux heures – et non pas pédagogique. La psychomotricité a été introduite pour combler les deux heures allouées au conseil de participation.

Je n'ai rien contre la psychomotricité, loin de moi, mais des représentants de pouvoirs organisateurs, comme ceux de la Ville de Bruxelles, n'y étaient pas du tout favorables à l'époque. Ils ont dû s'incliner.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Ce sont des choses qui arrivent...

M. Marcel Neven (MR). – Non, cela ne devrait pas arriver, pas de cette manière. Les pouvoirs organisateurs disposent d'une autonomie pédagogique. On ne devrait pas leur imposer une mesure qui va à son encontre.

L'objectif était de garantir, à terme, « deux périodes hebdomadaires de psychomotricité dans toutes les classes maternelles ». À l'époque, la situation budgétaire de la Communauté française ne permettait pas de concrétiser l'intention des ministres. Pour commencer, deux périodes de psychomotricité ont donc été créées « dans toutes les implantations », quelle que soit leur importance. C'est ahurissant ! Dans une école qui dispose d'une seule classe maternelle, le besoin est rencontré à cent pour cent, alors qu'il est à dix pour cent dans une école qui a dix classes. Ces périodes étaient soit organiques et assurées par un maître spécialisé en psychomotricité, soit assurées par des travailleurs sous contrat ACS ou APE. À l'époque, je suis d'ailleurs intervenu dans la dis-

cussion générale du décret, pour regretter cet état de fait.

Cette solution très partielle était présentée comme transitoire, d'ici à ce que les moyens budgétaires permettent le recrutement organique de maîtres de psychomotricité. Selon ce décret, le gouvernement devait allouer, en 2010, des moyens pour l'organisation de ces activités : 7 808 000 euros pour l'engagement ou la désignation de maîtres et 892 400 euros pour l'achat de matériel. Madame la ministre, cet engagement a-t-il été respecté ? Qu'en est-il des moyens pour l'année 2011 ?

Nous sommes en février 2011 et l'objectif de garantir ces deux heures hebdomadaires de psychomotricité dans toutes les classes n'est pas encore atteint. Par exemple, dans ma commune, pour l'année 2010-2011, neuf périodes seulement sont organiques et vingt-quatre sont confiées à des agents APE. Deux périodes sont à la charge de la commune et davantage en cours d'année, au fur et à mesure de la création des classes. Le nombre de périodes organiques est donc insuffisant.

Madame la ministre, pouvez-vous nous donner la proportion de périodes organiques et de périodes prestées par des agents ACS ou APE ? Le total de ces périodes permet-il d'assurer deux heures de psychomotricité hebdomadaires dans toutes les classes maternelles ? Probablement pas. Le gouvernement avait promis qu'en 2010, toutes les heures seraient organiques. Ce n'est pas le cas. Ne croyez-vous pas qu'il soit temps de concrétiser cette promesse ?

Un effet pervers se manifeste : les maîtres de psychomotricité sont, le plus souvent, des institutrices maternelles. Elles cumulent des jours d'ancienneté grâce à leurs heures organiques, grâce à celles prestées en tant qu'ACS ou APE et enfin, grâce à celles à charge de la commune, dans une proportion que vous connaissez. Cela leur permet de revendiquer des emplois d'institutrice maternelle. Elles peuvent ainsi prendre la place d'enseignants temporaires, même prioritaires, comptant moins de jours d'ancienneté. Cela perturbe la bonne organisation des pouvoirs organisateurs et cela crée du désordre et de la mésentente.

Madame la ministre, si vous n'accordez pas le nombre de périodes organiques nécessaires pour organiser ces heures de psychomotricité, comment les pouvoirs organisateurs pourront-ils empêcher les maîtres de psychomotricité de prendre la place d'enseignant en maternelle ? Par ailleurs, ces maîtres de psychomotricité sont également lésés puisqu'ils n'ont jamais obtenu les charges organiques promises. Est-il juste qu'ils restent aussi

longtemps dans un statut APE, sans être nommés ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je ne reviendrai pas sur les tenants et aboutissants relatifs à la mise en œuvre de la problématique de la psychomotricité, vous en avez fait le compte rendu. Je rappellerai les points essentiels à la qualité et à l'intérêt de nos débats.

En juin 2009, nous avons octroyé aux écoles 6958 périodes ACS, APE, c'est-à-dire l'équivalent de 268 temps plein et 9200 périodes organiques, soit l'équivalent de 354 temps plein. Ces 622 équivalents temps plein couvrent 90 % des besoins, 43 % par les ACS, APE et 57 % par les périodes organiques.

Le parlement de la Communauté française n'avait pas prévu en 2003 que la population scolaire en maternelle augmenterait dans de telles proportions. Si, à population constante, l'ensemble des besoins auraient été couverts en septembre 2010 par les chiffres cités, la situation est tout autre actuellement. Il manque aujourd'hui 60 équivalents temps plein

Le décret de 2003 ne prévoyant aucune augmentation des budgets après 2010, nous avons épuisé les moyens prévus en 2010. Aussi il a été impossible d'octroyer des périodes organiques supplémentaires.

La piste du nombre de postes ACS, APE est également problématique. Si le décret dispose que chaque année le gouvernement fixe le nombre de postes destinés à cette fonction, nous n'avons aucune marge de manœuvre dans les conventions qui définissent le nombre de postes octroyés par les Régions wallonne et bruxelloise.

Depuis septembre – au même titre que le prescrivaient les circulaires relatives à l'organisation de l'enseignement maternelle et primaire antérieure –, les périodes de psychomotricité ne sont pas obligatoires dans l'établissement qui ne dispose pas du nombre de périodes requis pour les organiser. La circulaire de rentrée fait donc référence à ce qui a été prévu jusqu'en 2009.

Il faudra résoudre ce problème. Chaque enfant doit pouvoir s'épanouir grâce à ces périodes qui sont nécessaires. Aussi les pouvoirs organisateurs et leurs équipes pédagogiques doivent-ils être suffisamment astucieux pour trouver le complément qui s'impose, ce qui, j'en conviens, est tout à fait inconfortable.

Nous avons mis des solutions à l'étude. Nous vivons toutefois une époque de rigueur budgétaire qui limite les possibilités, mais je ne désespère pas.

Dans l'attente d'une solution structurelle, le déficit de périodes de psychomotricité pourrait être résolu, dans certains cas, grâce à l'encadrement différencié. Il appartient à chaque pouvoir organisateur d'envisager cette piste selon ses priorités. Cette solution ne concerne évidemment que les écoles qui peuvent bénéficier de ces périodes complémentaires d'encadrement différencié. Ce travail réalisé en maternelle est important.

Monsieur Neven, vous décrivez l'effet pervers du système pour les institutrices psychomotriciennes. Il faut distinguer deux cas. L'institutrice engagée à temps plein comme psychomotricienne ne peut postuler un emploi vacant d'institutrice maternelle car elle ne pourra faire valoir les 240 jours d'ancienneté nécessaires pour cette fonction. Une institutrice prestant un mi-temps comme psychomotricienne et un mi-temps comme institutrice maternelle pourra postuler un emploi vacant à temps plein d'institutrice pour autant qu'elle puisse faire valoir une ancienneté de 240 jours dans cette fonction. Cette situation est donc identique à celle des institutrices maternelles qui prestant à temps plein et qui doivent thésauriser les heures d'ancienneté nécessaires.

M. Marcel Neven (MR). – J'entends que vous êtes extrêmement mal à l'aise pour me répondre, madame la ministre. Vous n'êtes cependant pas responsable de la situation qui date de 1998. Depuis lors, la situation budgétaire s'est améliorée mais la psychomotricité n'est pas présente dans toutes les écoles malgré son utilité reconnue. Certains pouvoirs organisateurs complètent les heures manquantes à leur charge, mais d'autres refusent de le faire parfois simplement par manque de moyens. En 2010, il était prévu que toutes les heures seraient organiques.

Que les heures fassent partie des périodes organiques ou du capital-périodes, la situation est similaire. Contrairement à ce qui se passe en France, une augmentation d'élèves en Belgique signifie une augmentation des heures, sauf dans l'enseignement artistique où l'enveloppe est fermée. Par conséquent, douze ans après la suppression des deux heures de psychomotricité pour les institutrices maternelles et sept ans et demi après le décret de 2003, il serait utile que vous preniez des dispositions afin de régler le problème.

Si je vous comprends bien, votre analyse des statuts conclut que les institutrices de maternelles qui n'auraient que la psychomotricité dans leur fonction n'y auraient pas droit si elles n'ont pas presté 240 jours. Afin de ne pas ouvrir le débat sur la question, je voudrais en avoir une confirmation écrite. Il me paraît en effet logique que les

professeurs de psychomotricité revendiquent leur nomination après deux années de fonction.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je ne suis pas certaine de comprendre la subtilité de la question, mais vous recevrez une réponse écrite.

M. le président. – L'incident est clos.

4 Interpellation de Mme Caroline Cassart-Mailleux à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Structure d'accueil mise en place pour les nouveaux professeurs à l'Athénée royal Gatti de Gamond » (Article 73 du règlement)

Mme Caroline Cassart-Mailleux (MR). – À l'Athénée royal Gatti de Gamond, des professeurs expérimentés se mettent à la disposition des enseignants remplaçants ou des nouveaux venus. Voici trois ans en effet, deux personnes chevronnées ont pris l'initiative de réaliser un "Vade-mecum du prof qui apporte des réponses à des questions purement pratiques" telles que « comment remplir les journaux de classe », « où se trouvent les réserves de craies »... ?

Par ailleurs, les nouveaux professeurs et les plus anciens chargés de cette mission se réunissent pour évoquer les problèmes de discipline ou de motivation que peuvent rencontrer les enseignants.

Il semblerait qu'un tel projet ne coûte pas très cher à la Communauté française – il suffit en effet d'alléger les professeurs « de référence » de quelques heures de cours – et soit particulièrement efficace et plus utile que la lecture d'ouvrages théoriques.

À l'heure où tant de professeurs semblent démotivés, ne pensez-vous pas qu'il serait intéressant d'instituer ce type de « service » dans un maximum d'établissements scolaires ? Ne croyez-vous pas que ce système pourrait pallier la pénurie de professeurs qui s'annonce ? Le système étant assez raisonnable financièrement, ne serait-il pas utile de l'évaluer et d'en donner une estimation affinée ?

M. le président. – La parole est à Mme Fassiaux-Looten.

Mme Françoise Fassiaux-Looten (PS). – Afin de lutter contre les pénuries que connaît notre

enseignement, il est fondamental de soutenir les jeunes enseignants. Certaines écoles se sont montrées sur ce point particulièrement inventives. Ainsi, l'Athénée royal Gatti de Gamond a créé un dispositif d'accueil des jeunes professeurs par des professeurs chevronnés. Il lui a suffi à cette fin d'alléger de quelques heures de cours l'horaire de ces professeurs. Ce dispositif permet tout à la fois d'intégrer les nouveaux venus dans l'équipe pédagogique et de trouver avec eux des solutions en cas de problème. Cette expérience innovante est particulièrement enrichissante et profite à toute la communauté scolaire.

Ces bonnes pratiques manquent malheureusement souvent de publicité ou des moyens nécessaires à leur mise en œuvre dans d'autres établissements. Envisagez-vous d'identifier de manière plus systématique ce genre de pratiques et de les généraliser ?

M. le président. – La parole est à Mme Trachte.

Mme Barbara Trachte (ECOLO). – Selon des statistiques connues, 40 % des jeunes enseignants abandonnent leur métier avant d'avoir atteint leur cinquième année dans l'enseignement. Une des causes de ce phénomène est propre à ce métier : l'immersion dans la fonction est immédiate. Les jeunes enseignants qui viennent de terminer leurs études ou qui se lancent dans la profession sans disposer des titres requis mais parfois suite à d'autres expériences, sont immédiatement envoyés devant une classe, avec les mêmes responsabilités que leurs collègues qui possèdent davantage d'expérience. Tout cela démontre l'importance de l'accompagnement des jeunes enseignants en début de carrière.

La Communauté française s'est lancée dans le grand chantier de la réforme de la formation initiale. La réflexion consacrée à ce sujet n'aboutira, à notre sens, que si l'on se penche sur cette question de l'entrée en fonction. Il est essentiel de s'en occuper dans le cadre de cette réforme mais aussi en attendant les résultats de ce chantier. Les jeunes enseignants sont particulièrement demandeurs de cet accompagnement. Une étude récente menée par les universités de Mons et de Liège démontre que c'est le cas de 85 % des enseignants débutants ayant été formés à ce métier et de 90 % des enseignants ne disposant pas des titres requis.

Les problèmes soulevés par les jeunes enseignants sont souvent graves et liés à des dysfonctionnements graves du système éducatif. Si l'on ne peut prétendre résoudre tous ces problèmes et la pénurie grâce à cet accompagnement, celui-ci n'en constitue pas moins un atout pour les jeunes ensei-

gnants. L'objectif est que les personnes qui ont fait ce choix de carrière puissent continuer à exercer cette profession.

Il existe aujourd'hui différentes formules dans plusieurs établissements. Elles fleurissent spontanément et sont adaptées aux besoins du terrain. L'Athénée Gatti de Gamond en est un très bel exemple. Il a obtenu le prix Paola de l'innovation pédagogique, soutenu par la Communauté française. Il est particulièrement intéressant parce qu'il a instauré une réflexion et est adapté au terrain. Cette école relève de l'encadrement différencié. Ce type de projet innovant peut donc également naître et se développer dans ce type d'école. L'intérêt je pense est qu'il se fonde sur la prise en compte des enseignants comme des praticiens réflexifs. De plus, participent à ce projet tous les enseignants, y compris les plus expérimentés, auxquels il est aussi dédié. La réflexion préalable a porté sur les écueils que rencontrent généralement le tutorat ou le mentorat, soit ceux de la relation binaire entre un enseignant expérimenté qui serait le modèle et le jeune professeur qui devrait tout apprendre. Le projet de Gatti de Gamond dépasse ce modèle et vise à entraîner tous les enseignants dans une réflexion sur leur pratique.

D'autres écoles développent d'autres projets. Nous aurons l'occasion d'en parler.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Comme il le souligne dans la Déclaration de politique communautaire, le gouvernement entend d'abord soutenir les enseignants, les valoriser dans l'exercice de leur métier et dès lors faciliter l'entrée des débutants dans la carrière.

Parmi les formules d'accompagnement des enseignants débutants, figurent donc le tutorat, le compagnonnage, le *mentorat* ou encore le *coaching*. Il existe bien entendu d'autres pistes, comme les échanges de pratiques et d'outils, le travail en équipe, qu'il soit informel ou structuré par le chef d'établissement. Les méthodes sont nombreuses.

Bénéficier du cours d'un enseignant plus chevronné peut évidemment aider un débutant à « construire » son propre cours ; un référentiel peut lui être fort utile, surtout s'il arrive dans l'école en cours d'année. Ces formules ne sont pas à négliger dans la mesure où cet accompagnement s'avère de plus en plus nécessaire au bon fonctionnement des écoles et à la mise en œuvre des référentiels de compétences. Il importe aussi de progresser dans la mise en œuvre des programmes et des outils d'évaluation.

Le travail d'équipe, dès l'entrée en fonction, contribue aussi à développer une compétence professionnelle essentielle pour toute la carrière. De telles pratiques de coordination au sein d'équipes enseignantes permettent d'échanger des outils utilisés par les enseignants chevronnés en vue de leur appropriation par les novices, étant entendu qu'un outil pédagogique comporte une méthode, un scénario didactique, des dispositifs de gestion du groupe classe et doivent être modifiés en fonction de chaque classe.

Concernant la formule du tutorat, souvent évoquée en référence au modèle gallois, il me semble important de préciser qu'être tuteur ne s'improvise pas et qu'il faut des volontaires chevronnés et formés. À cet égard, les différents réseaux, au même titre que la Communauté française, par le biais de l'IFC, ont déjà pris une série d'initiatives intéressantes, tant pour mettre en place les dispositifs d'accueil dans les établissements, voire au sein du réseau des nouveaux enseignants, que pour assurer la formation des tuteurs. C'est essentiel. Les directions, les pouvoirs organisateurs et les réseaux sont de plus en plus sensibles à cette question.

À l'échelon du réseau de la Communauté française, le centre d'autoformation continuée, le CAF, organise chaque année une ou deux journées pédagogiques à l'intention des enseignants débutants. De même, le réseau libre confessionnel catholique, outre des journées d'information à l'intention des débutants, a développé dans chaque zone des formules d'« intervision » au sein de groupes de débutants. Cette formule est aussi très intéressante car elle se déroule dans une relation symétrique entre les participants, en dehors du contexte professionnel immédiat, donc sans risque de jugement par les pairs et sans l'entrave éventuelle constituée par les liens hiérarchiques.

Des praticiens aguerris prônent d'ailleurs cette formule, plutôt que le tutorat. Il faut y penser. Faut-il opter pour un tutorat par les pairs, avec une forme de lien hiérarchique, ou pour un référent extérieur à l'atmosphère de l'établissement et qui peut venir en appui ?

La démarche développée par les deux enseignantes de l'Athénée royal Gatti de Gamond s'inscrit dans le contexte local. Comme elles l'ont expliqué, il s'agit d'un dispositif léger, interne à l'école, soutenu par la direction, ce qui est indispensable. Il a aussi un coût : quelques heures de coordination prises sur le NTPP de l'établissement. Ce projet a bénéficié, à juste titre, d'une exposition médiatique mais cette expérience n'est pas unique en son genre, loin s'en faut. D'autres

directions, d'autres enseignants ont également pris des initiatives.

Un effort peut encore être consenti pour assurer la publicité et la diffusion de ces pratiques dans les différents réseaux. J'y inviterai plus particulièrement les directions responsables des établissements de la Communauté française.

Cela dit, comme le rappelait M. Neven, il n'appartient pas à la ministre d'imposer un modèle *pro forma* universel d'accompagnement des jeunes enseignants. C'est le rôle de chaque chef d'établissement de décider, en toute autonomie, de la formule qui convient le mieux au contexte qu'il connaît : compagnonnage, coordination, groupes d'« intervision », journées de formation. Je rappelle que chaque direction, de l'enseignement secondaire par exemple, est libre d'utiliser une partie de la dotation NTPP à cette fin, avec les limites imposées par les accords sectoriels – le plafond des 3 %. Pour l'enseignement primaire, le décret sur la formation en cours de carrière permet d'instaurer des formules de compagnonnage. Les périodes complémentaires attribuées dans le cadre de P1, P2 offrent aussi de la souplesse pour organiser et faciliter la mise en place de ces compagnonnages.

C'est aussi à cela que sert, par exemple, l'accompagnement différencié; vous l'avez rappelé pour l'Athénée royal Gatti de Gamond. Les moyens qui ont été octroyés pour l'encadrement différencié sont très larges. Ils laissent énormément d'autonomie pour rédiger le PGAED. On ne peut pas demander une chose et son contraire – ce n'est d'ailleurs pas le cas, reconnaissons-le.

Les équipes pédagogiques s'approprient un projet, le construisent en fonction des aptitudes et des intérêts de ses membres. L'encadrement différencié a précisément été conçu pour laisser la possibilité aux acteurs de terrain de construire un projet qui « colle » parfaitement aux besoins et à la situation de terrain.

La situation budgétaire ne permet pas d'injecter des périodes complémentaires dans chaque école. Il faut aussi résoudre des problèmes plus anciens, comme celui des puéricultrices. Par contre, il faut mettre en évidence les bonnes pratiques. Il faut rappeler que les partenariats permettent aux équipes pédagogiques d'insérer les jeunes enseignants. Un jeune enseignant fraîchement arrivé est confronté à toutes sortes de difficultés que ses collègues expérimentés ont peut-être oubliées.

Qu'il s'agisse d'enseignement fondamental ou secondaire, je voudrais souligner que le catalogue de formation continuée de l'IFC pour 2010-2011 proposera des formations spécifiques pour les en-

seignants débutants. Le problème est connu et les questions que vous posez vont dans le sens des interpellations que m'adressent les directions des réseaux et les pouvoirs organisateurs.

Déjà en 2010-2011, le catalogue comprend des formations sur les techniques de gestion de groupes-classes et des relations critiques en classe, comment poser sa voix ou enseigner quand on n'a pas une formation initiale d'enseignant. Ces outils sont évidemment très utiles pour ceux qui se lancent dans ce métier passionnant mais difficile.

La première confrontation avec le métier, loin de l'expérience de la formation théorique ou d'un stage, peut s'avérer douloureuse. Les concepteurs de toute réforme de la formation initiale doivent tenir compte de cette tension. La formation spécifiquement pédagogique comporte cours théoriques et stages accompagnés, sans que l'interaction pratique/théorie/pratique n'en fonde le programme. Dès lors, une autre façon d'envisager l'accompagnement des débutants est peut-être d'organiser une entrée progressive et guidée dans le métier, au cours de la dernière année de la formation initiale. Je serai évidemment associée à la réflexion sur la réforme de la formation des enseignants et je compte bien défendre cette articulation entre formation et entrée dans le métier.

Mme Caroline Cassart-Mailleux (MR). – J'apprécie l'ouverture dont vous faites preuve pour envisager les différentes possibilités car il n'y a pas de modèle *pro forma*. Plusieurs initiatives existent, mais nous ne pouvons compter que sur des budgets limités. Nous n'avons pas de solution toute faite à proposer. Nous devons veiller à ce que chaque école fasse preuve d'initiative, en fonction des options de la direction. Nous aurions ainsi une série de projets-pilotes à partir desquels nous pourrions envisager ce qui convient le mieux aux jeunes enseignants.

Nous avons déjà instauré la formation continuée et organisé des programmes de formation. Cependant, la pénurie d'enseignants est toujours là. Il faut trouver des solutions pour encourager les jeunes à se lancer dans une carrière d'enseignant et que ce métier, superbe mais difficile, retrouve des adeptes enthousiastes.

M. le président. – L'incident est clos.

5 Questions orales (article 78 du règlement)

5.1 Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Rôle des enseignants dans le projet « Coppra » »

Mme Barbara Trachte (ECOLO). – Le 29 décembre dernier, Mme Turtelboom, ministre de l'Intérieur, indiquait vouloir s'attaquer au phénomène de radicalisation de certains jeunes, en appelant les « enseignants et autres personnes qui travaillent avec les jeunes » à collaborer. Elle précisait que lorsque les éducateurs remarquent qu'un jeune s'éloigne des autres et tient des propos qu'il n'aurait pas tenus auparavant, il s'agit d'un signal et il faut lui en parler. Si cela ne donne rien, la ministre demande aux responsables d'appeler la police.

La ministre de l'Intérieur se référerait au projet Coppra préparé lors de la présidence belge de l'Union européenne. Ce projet considère que « la communauté » constitue une source importante de renseignements dans l'approche du processus de radicalisation. « Cette approche », peut-on lire dans un numéro spécial d'*Inforevue*, le magazine de la police fédérale, « est basée sur la collecte de renseignements dans une communauté et implique la connaissance quotidienne de tout ce qui se passe dans un quartier, le vécu des habitants, leurs préoccupations, leurs anxiétés, leurs observations. L'acquisition de ces renseignements suppose une maîtrise des ficelles du métier et demande, au départ, une ouverture à une diversité de cultures, de langues et de coutumes ainsi qu'une certaine facilité à nouer une relation de confiance, principalement dans les quartiers où s'accumulent des problèmes d'ordre social, de retard, de stratification et de tensions ethniques. En bref, des quartiers qui offrent un ferment typique au processus de frustration et de radicalisation. »

Cette phrase a de quoi interloquer. Y aurait-il des quartiers plus susceptibles que d'autres d'ouvrir la voie au terrorisme ? Ce lien présumé de causalité n'est pas sans rappeler la corrélation abusive faite auparavant entre criminalité et immigration ou pauvreté. L'aspect le plus étonnant de ce projet est sans doute l'élargissement de la mission de collecte de renseignements à d'autres acteurs que ceux à qui la protection de la société est dévolue par l'État, à savoir les policiers. Cette approche suscite de nombreuses questions pratiques et éthiques. Comment définir un « signe avant-coureur de radicalisation » ? En quoi les ensei-

gnants sont-ils outillés pour détecter les « comportements à risque » ? Mme Turtelboom estime que les phases d'isolement ou les discours provocateurs sont des indices de radicalisation. Il faut savoir que l'adolescence est, par essence, une période de crise identitaire, de sorte que l'exercice comporte certains risques et ouvre la porte à bien des dérives.

Chacun de nous condamne le terrorisme et est prêt à fournir les moyens nécessaires pour son éradication mais il ne faut pas se tromper de cible. Le meilleur rempart contre la radicalisation est la cohésion sociale qui repose d'abord et avant tout sur un lien de confiance. Le projet Coppra risque précisément de mettre cette confiance à mal. Le travail des enseignants avec les jeunes repose sur la confiance et le respect. C'est au fil de longues heures d'activités communes que se nouent des relations entre le jeune et le référent. Si ce dernier doit donner des informations à la police, la confiance risque d'être brisée. C'est d'ailleurs en invoquant le principe de confiance que la directrice de l'enseignement catholique flamand mais aussi la coupole des maisons de jeunes flamandes ont rejeté sèchement la demande de la ministre de l'Intérieur.

Quelle position défendez-vous ? Entre le moment où j'ai déposé cette question et aujourd'hui, une demande d'explications a été adressée à Mme Turtelboom au Sénat. La ministre de l'Intérieur a répondu qu'elle avait eu des contacts positifs avec vous. Pourriez-vous nous en dire plus à ce sujet ?

Avez-vous pris des mesures allant dans le sens demandé par le fédéral ? Quels sont les établissements visés ? Des contacts ont-ils eu lieu avec les organisations syndicales, les directions d'écoles, les associations de parents ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Cette question avait été posée le 11 janvier dernier par M. Crucke.

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Le règlement devrait être plus sévère et les questions répétitives automatiquement éliminées.

M. le président. – Le règlement du parlement de la Communauté française est différent de celui du parlement wallon où le tri est fait d'office par le greffier en chef et il nous est interdit de revenir dans le mois sur un même sujet. Ici, la conférence des présidents impose l'ordre du jour et les présidents de commission ne peuvent le modifier.

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Il faudrait modifier le règlement.

M. le président. - Je ne manquerai pas de soulever le problème.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – En l'occurrence, il ne s'agit pas d'un cas isolé.

J'en viens à ma réponse. Le projet Coppra est un projet européen qui s'adresse aux fonctionnaires de police de première ligne et qui vise à mettre en place un outil contre la radicalisation. Les acteurs du monde scolaire ne sont pas directement concernés, ils ne le sont qu'indirectement lorsque le plan des forces de l'ordre incite les policiers à forger des partenariats avec différents acteurs sociaux : « il peut s'agir d'autorités locales telles que les services de prévention des villes, des écoles, des éducateurs sociaux, des organisations religieuses, etc. Dans ce volet préventif, l'essentiel est de regarder au-delà des limites et d'échanger des bonnes pratiques. » Certaines pratiques peuvent s'avérer bonnes sur les plans policier et sécuritaire mais soulever des questions au niveau éducatif. Je ne reviendrai pas sur le problème complexe de l'articulation entre rôle éducatif de l'école et la mission sécuritaire des forces de police.

Ma position est claire : l'école est un lieu d'éducation. Il faut y privilégier l'écoute, l'accompagnement. Il existe pour ce faire de nombreux services organisés ou subventionnés par la Communauté française. C'est cette position que je défendrai si une demande de concertation m'était adressée par le SPF Intérieur, ce qui n'est pas le cas à ce jour. Je n'ai donc pris aucune mesure ni aucun contact avec quiconque puisque cette demande n'est pas d'actualité.

Mme Barbara Trachte (ECOLO). – Je remercie la ministre pour sa réponse et présente mes excuses à M. Crucke pour avoir répété une question qu'il avait déjà posée.

5.2 Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Quelques problématiques liées à la procédure d'exclusion définitive d'élèves d'établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française »

Mme Barbara Trachte (ECOLO). – Madame la ministre, je vous avais déjà interrogée sur la procédure d'exclusion définitive d'un élève d'une école secondaire. Récemment, en réponse à M. Saint-Amand, vous indiquiez que vos collaborateurs se penchaient sur cette problématique. Par

ailleurs, le délégué général aux droits de l'enfant pointait certains aspects de la procédure dans son rapport annuel 2009-2010. J'aimerais les aborder avec vous aujourd'hui.

Le délégué général affirme notamment que l'exclusion est le plus souvent justifiée soit par une répétition de petits faits déjà sanctionnés, soit par plusieurs faits non sanctionnés. Dans le premier cas, l'exclusion entre en conflit avec le principe *non bis in idem* puisque l'élève est sanctionné deux fois. Dans le second cas, aucune réponse adaptée et proportionnée n'a été apportée avant l'exclusion. Madame la ministre, quelles indications ou quel accompagnement sont accordés aux écoles de manière à éviter une telle accumulation de faits qui entraîne une exclusion définitive qui soit est irrégulière, soit aurait peut-être pu être évitée par des réponses en amont, proportionnées et compréhensibles pour l'élève ?

Le délégué général souligne également le problème des exclusions qui ont lieu tard dans l'année, à l'approche des examens, ou qui sont suivies d'une longue période de déscolarisation avant la réinscription dans une autre école. Cela entraîne l'élève vers l'échec scolaire et lui fait donc subir une double peine. Madame la ministre, quelle réponse structurelle pouvons-nous apporter à ce problème ? Une date butoir au-delà de laquelle une décision ne pourrait plus être prononcée ou resterait suspendue durant la période d'examen est-elle envisageable ? D'une manière générale, que peut-on faire pour réduire la déscolarisation entre le moment de l'exclusion et celui de la réinscription ?

Enfin, le délégué constate que le décret est de mieux en mieux appliqué. Il déplore toutefois que la procédure ne laisse que peu de place à la parole du jeune et à une réflexion sur les faits commis. À cet égard, dans votre réponse à M. Saint-Amand, vous estimiez que la création d'un espace de dialogue dans les établissements scolaires et l'intervention de tiers semblaient de plus en plus nécessaires. Quelle est votre réflexion et celle de vos collaborateurs à cet égard ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Dans son rapport annuel 2009-2010, le délégué général aux droits de l'enfant pointe certaines questions sur les exclusions définitives.

Comme je l'ai déjà indiqué en réponse à une précédente question, les motifs invoqués pour justifier une exclusion sont presque toujours multiples. En moyenne, chaque dossier d'exclusion contient quatre motifs. Le plus souvent, il s'agit effectivement d'une accumulation de faits qui mène

à l'exclusion. Cela est compréhensible. Après un premier fait, on décide de laisser une chance au jeune et l'accumulation est progressive.

Face à ce constat, il est également vrai que le principe de droit *non bis in idem* doit être respecté. Le même fait ne peut être sanctionné à plusieurs reprises. Il faut cependant préciser qu'une décision d'exclusion définitive peut faire référence à des antécédents sanctionnés pour mettre en évidence un problème de comportement général dans le chef de l'élève. Ces antécédents ne sont pas neutres.

Je rejoins l'avis du délégué général aux droits de l'enfant sur l'importance d'apporter des réponses en amont, qui soient proportionnées et compréhensibles pour l'élève.

Il convient d'insister sur la qualité de l'intervention des équipes éducatives, sur le soutien des centres PMS et des services de médiation scolaire, sur la formation des enseignants à la gestion des relations et des conflits.

Dans la mesure du possible, nous devons privilégier les sanctions pédagogiques et éducatives. Elles doivent idéalement permettre à l'élève de réparer son acte et de le responsabiliser face à son comportement. La sanction doit donc être proportionnée et restaurer le lien social ou interpersonnel.

Notons que depuis quelques années, la Communauté française s'est dotée de nombreux outils de lutte contre la violence à l'école, le décrochage scolaire et les exclusions définitives. Je songe au rôle joué par les centres PMS, les services de médiation scolaire et les équipes mobiles.

Par ailleurs, nous devons limiter la période de déscolarisation entre l'exclusion et la réinscription. Soulignons à cet égard l'importance du travail fourni par les commissions zonales de réinscription.

Une attention particulière doit être accordée aux exclusions prononcées à l'approche d'une session d'examens, notamment en les limitant aux faits les plus graves. Toutefois, ces circonstances ne doivent pas immuniser les élèves contre des sanctions définitives en cas de faits extrêmement graves. Je me réjouis donc du constat dressé par le délégué général aux droits de l'enfant selon lequel la procédure d'exclusion prévue par le décret du 24 juillet 1997 est de mieux en mieux appliquée.

S'il est essentiel de respecter la lettre du décret pour éviter toute sanction arbitraire, il convient également de considérer l'esprit de la règle. C'est dans cette optique que la création d'un espace de dialogue dans les écoles et l'intervention de tiers

trouvent tout leur sens.

Comme je l'avais indiqué dans une réponse à M. Saint-Amand, mes collaborateurs mènent actuellement une série de consultations auprès des acteurs concernés par les exclusions définitives. Des rencontres ont ainsi été organisées avec les services de l'administration en charge de l'instruction des recours, le délégué général aux droits de l'enfant, le service de médiation scolaire, le Service droits des jeunes et les commissions zonales de réinscription qui accompagnent les jeunes dans les cas les plus graves.

Une rencontre sera prochainement organisée avec des représentants des centres PMS. La consultation des acteurs de terrain me semble essentielle pour bien percevoir toutes les difficultés et les réalités de la situation. Ma réflexion sur les exclusions définitives s'inscrit dans le cadre bien plus large de la lutte contre la violence à l'école, du contrôle de la fréquentation scolaire et de la lutte contre le décrochage.

Beaucoup d'acteurs interviennent dans les dossiers d'exclusion scolaire définitive : chefs d'établissement, conseils de classe, services de médiation scolaire, équipes mobiles, centres PMS, administration. Ils réalisent un travail au quotidien remarquable, mais je suis convaincue que les synergies, la prise en charge et l'articulation entre intervenants peuvent encore être améliorées.

C'est évidemment un très vaste chantier à mener en concertation avec l'administration pour obtenir un dispositif cohérent qui concilie le respect de la règle et des sanctions pédagogiques, utiles et réparatrices.

Cette réflexion permettra également d'évaluer certains dispositifs – décrets, arrêtés ou circulaires – et de les améliorer le cas échéant.

Mme Barbara Trachte (ECOLO). – Je partage votre approche des sanctions. Elles doivent être pédagogiques, réparatrices et viser à responsabiliser l'élève. Je trouve intéressante l'idée qu'à l'approche des examens, un élève ne puisse être exclu que pour les faits les plus graves.

Je reviendrai vers vous sur ce sujet lorsque vous aurez eu l'occasion de rencontrer les acteurs concernés.

Je trouve également fort intéressante l'idée de l'intervention des tiers, la création d'espaces de dialogue dans les établissements scolaires et l'articulation entre les deux. Les acteurs de terrain relèvent que la discipline est très variable d'une école à l'autre et que pour des mêmes faits, on peut être sanctionné de manière très différente. Il est juste

d'adapter les sanctions en fonction du contexte, de l'ambiance générale de l'établissement ou des faits antérieurs répréhensibles. C'est pourquoi il n'est pas possible d'établir une grille d'équivalence entre faits et sanctions. L'espace de dialogue est propice à trouver des sanctions réparatrices appropriées.

J'ai eu l'occasion d'assister à un conseil citoyen dans une école. Les élèves participent à l'élaboration de la loi, ce qui leur est utile pour s'approprier la règle et intégrer la notion de respect dans l'établissement. Ils participent aussi au processus de réflexion autour des sanctions. Ensuite, ils doivent expliquer à leurs camarades en quoi elles consistent et quel est leur but. C'est une forme de responsabilisation très intéressante.

Je reviendrai sur cette question lorsque la réflexion sera plus avancée.

(Mme Fassiaux-Looten prend la présidence de la commission.)

5.3 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Éveil aux langues avant la 3^e maternelle »

M. Jean-Luc Crucke (MR). – J'aimerais revenir sur le sujet des classes d'immersion. Certains spécialistes affirment qu'il serait intéressant de développer l'éveil aux langues dès l'âge très précoce de trois ans.

L'Espagne, par exemple, a intégré cette pratique dans sa législation. La loi sur l'éducation de 2006 introduit les cours d'anglais dès six ans et l'éveil à cette langue dès trois ans grâce à des matériaux sonores et visuels afin de développer une attitude favorable à l'apprentissage.

Ce processus existe-t-il chez nous ? La ministre y est-elle favorable ? Comment perçoit-elle ce type d'expériences ? Quel est l'avis de la littérature spécialisée ? J'entends que tous les experts ne seraient pas sur la même longueur d'onde. Il est toujours intéressant de connaître les différents paramètres pour pouvoir trancher en connaissance de cause.

Ces expériences peuvent-elles être indicatives pour la Communauté française ? Quels en sont les inconvénients éventuels ? Dans quel cadre légal ce système d'éveil aux langues pourrait-il s'intégrer ? Certains articles de la législation peuvent-ils servir de référence pour les expériences qui seraient menées dans notre communauté ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de

l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – L'éveil aux langues n'est pas seulement une nouvelle forme d'apprentissage précoce d'une langue autre que la langue maternelle. Comme le précise Eric Hawkins, à l'origine du courant *Language awareness*, l'éveil aux langues vise à favoriser chez les élèves « la décentration et le développement d'habiletés métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit, le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère, la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques ».

Afin d'atteindre ces objectifs, les activités d'éveil aux langues mettent les élèves en contact avec des matériaux sonores et visuels provenant d'une variété de langues de divers statuts : langue de l'école, langue enseignée à l'école, langue régionale, langue des migrants, autres langues de l'Europe et du monde. L'élève est amené à découvrir ces matériaux, à les explorer et à les comparer.

Ces activités permettent la préparation à l'apprentissage des langues modernes : entraînement des capacités de discrimination auditive, renforcement de la curiosité, intérêt pour l'autre, communication avec l'autre, renforcement de la confiance dans ses propres capacités. Tout cela est évidemment susceptible d'augmenter les chances d'une acquisition efficace et durable de nouvelles langues ultérieurement.

Une telle approche valorise toutes les langues, y compris les langues minoritaires, et contribue sans doute aussi à l'atténuation du poids des préjugés à l'égard de certaines cultures et langues étrangères, voire nationales.

En 2002, une étude d'adéquation entre l'éveil aux langues et le système éducatif de la Communauté française a été confiée au Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège. Cette étude a montré que l'éveil aux langues constitue une approche prometteuse qui propose des outils concrets au service de différents objectifs que la Communauté française assigne à l'enseignement qu'elle organise ou subventionne.

En mai 2003, le gouvernement de la Communauté française a chargé ce même service de procéder à l'introduction expérimentale de l'éveil aux langues dans six établissements d'enseignement fondamental. En 2003-2004, 27 enseignants volontaires ont mis cette approche novatrice en œuvre dans leur classe. Ce sont ainsi près de 500 élèves des différents niveaux scolaires qui ont bénéficié de l'éveil aux langues.

L'implantation expérimentale de l'éveil aux langues a montré la faisabilité de l'approche, son

intérêt dans les écoles, la praticabilité générale du dispositif d'encadrement et de formation, et l'avantage de supports mis à la disposition des enseignants.

À partir d'octobre 2005 et à la demande de la ministre en charge de l'Enseignement, le Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège a finalisé des supports d'éveil aux langues à l'intention des écoles et a ainsi participé à la mise au point de moyens et d'outils permettant de faciliter la diffusion de l'approche.

La brochure réalisée à l'issue de ce travail et les CD qui l'accompagnent ont été diffusés en 2008 dans chaque implantation scolaire.

Les activités d'éveil aux langues constituent un outil mis à la disposition des enseignants et permettent d'aborder différents objectifs du programme, notamment de développer chez l'enfant la capacité d'agir efficacement dans des contextes spécifiques sur les plans sensoriel et moteur, d'affirmer sa personnalité, de structurer son identité, de communiquer avec les autres en utilisant des ressources linguistiques et de construire sa compréhension du monde.

Ces activités sont un moyen intéressant au service du troisième objectif du décret « missions », figurant en son article 6, c'est-à-dire préparer tous les élèves à devenir des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres.

Des réflexions et des outils ont été développés à la suite d'une expérience pilote et il appartient aux équipes d'enseignants et aux pouvoirs organisateurs de les utiliser. Les enseignants agissent avec professionnalisme et savoir-faire, et la liberté pédagogique de pratiquer l'éveil aux langues pour atteindre les objectifs tels que définis permet de mettre en œuvre et d'utiliser les outils produits par la Communauté française.

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Il me semble intéressant de ne pas devoir disposer de *native speakers* supplémentaires pour pratiquer l'éveil aux langues. Les professeurs francophones de maternelle peuvent utiliser les outils mis à leur disposition sans que l'on doive engager de professeurs supplémentaires.

Je ferai part de votre réponse au comité scientifique dont je fais partie, qui se réunit deux fois par an et dont la prochaine réunion est programmée pour ce vendredi.

(M. Jean-Luc Crucke, président, reprend la présidence de la commission.)

5.4 Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Maintien des enfants en troisième maternelle »

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Le 11 janvier dernier, madame la ministre, je vous interrogeais sur le redoublement en maternelle. Dans votre réponse très complète, vous aviez indiqué que deux études universitaires étaient en cours et tiendraient compte de l'avis des enseignants, l'ULg ayant en effet adressé un questionnaire à 1 500 enseignants de maternelle et à 1 278 instituteurs de primaire. Vous aviez également expliqué que le comité d'accompagnement et la commission de pilotage se pencheraient sur les résultats de ces études avant de remettre des conclusions vers la fin 2011.

Depuis lors, nous avons pu vous lire à plusieurs reprises dans la presse. Vous y annonciez des mesures dès la prochaine rentrée scolaire afin de rendre ce type de redoublement vraiment très exceptionnel, en exigeant qu'il soit particulièrement motivé, notamment par les centres PMS

Mais vos interventions dans la presse posent également quelques questions par rapport à nos échanges antérieurs. Tout d'abord, pourquoi avez-vous décidé d'accélérer soudain la cadence alors que vous nous aviez expliqué que les études universitaires en cours allaient vous aider à poser un diagnostic pour trouver les mesures appropriées. Auriez-vous déjà reçu des résultats intermédiaires ou des informations nouvelles qui éclairaient votre jugement et hâtent votre décision ?

Par ailleurs, vous soulignez à juste titre le rôle des CPMS dans les décisions de maintien des enfants de six ans en troisième maternelle. Les études universitaires solliciteront-elles ce secteur, à l'instar des enseignants, pour dresser notamment le profil des élèves concernés et leur parcours, et comprendre les facteurs d'influence ?

Enfin, certains enseignants estiment qu'une partie des enfants de six ans ne disposent pas des prérequis nécessaires aux apprentissages de la lecture et du calcul, tout simplement parce qu'ils ont un quotient intellectuel insuffisant, justifiant la poursuite de leur parcours scolaire dans l'enseignement spécialisé. Les études en cours impliqueront-elles aussi les acteurs de l'enseignement spécialisé afin de profiter de leur expérience et d'intégrer leur point de vue sur cette question ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – J'ai déjà exprimé mes préoccupations devant ce phénomène qui n'est pas négligeable ni

qualitativement ni quantitativement.

Tout d'abord, s'il est fortement conseillé, l'enseignement maternel n'est pas obligatoire. Toutefois la majorité des enfants y sont inscrits. Dès lors ce serait un comble de maintenir en 3e maternelle les enfants qui y sont inscrits alors que ceux qui ne l'ont pas fréquenté échappent forcément à ce redoublement. Premier paradoxe. Comme la question me préoccupe, j'ai demandé à deux équipes universitaires d'affiner et d'analyser les raisons et les conséquences du maintien d'un enfant en 3e maternelle.

Les enseignants, les directions, les CPMS des écoles sont les acteurs concernés par ces deux études. À ce stade, le point de vue des acteurs de l'enseignement spécialisé n'est pas pris en compte. Il le sera lorsque les raisons ou les critères déterminants le choix d'un maintien auront été correctement ciblés. Vous évoquiez le critère du quotient intellectuel, mais maintenir un enfant en 3e maternelle n'aura aucune influence sur ce quotient. C'est un autre problème.

En 1999, la Communauté française a défini les modalités du maintien en 3e maternelle mais pas les critères. Elle a laissé ce soin aux équipes pédagogiques en précisant simplement que les avis non contraignants de la direction et des CPMS devaient être motivés. Je vous dis tout de suite que je ne souhaite pas aboutir à des examens de fin de 3e maternelle. Il est donc difficile de trancher d'autant qu'une différence d'âge de trois, six et neuf mois est colossale à ce stade du développement d'un enfant.

Les critères ne sont pas formellement déterminés. Cette formule est raisonnable. L'édition 2010 des indicateurs de l'enseignement m'a poussée à accélérer l'analyse. Ces données ont renforcé mes craintes et ma préoccupation. On constate une légère diminution du nombre de maintiens et de redoublements en troisième maternelle mais l'évolution du parcours de ces enfants est préoccupante.

Les indicateurs de l'enseignement suivent les classes d'âge et permettent ainsi d'observer l'impact des mesures sur une cohorte. La première fut observée en 2009 et concernait les enfants scolarisés en première année primaire en 2005-2006 : 2 085 d'entre eux avaient été maintenus en troisième maternelle. Dans un parcours normal, ces enfants auraient fréquenté la troisième primaire en 2007-2008 et la quatrième en 2008-2009. En 2007-2008, 61,1 pour cent de ceux-ci sont parvenus en troisième primaire qui est leur classe d'âge normale. Les autres ont redoublé à nouveau une année ou ont été orientés vers l'enseignement spécialisé. En 2008-2009, ils ne sont plus

que 53,1 pour cent en quatrième primaire. Par conséquent, un enfant sur deux maintenus en troisième maternelle connaît un redoublement dans les quatre années suivantes. Cette mesure est donc inefficace.

J'ai été bien inspirée de commanditer des études mais les indicateurs témoignent d'un problème. Certes, une prise de conscience semble avoir eu lieu car les redoublements diminuent mais le maintien en troisième maternelle entraîne le risque de redoubler plus tard. J'ai décidé de mener un travail complémentaire à celui des équipes universitaires au sein d'un groupe réuni pour la première fois lundi dernier. La solution n'est pas simple. Sur la base des rapports intermédiaires, j'analyserai la possibilité d'interdire ou de rendre exceptionnel le maintien en troisième maternelle.

On en est au lancement de ce groupe de travail. À l'heure actuelle, je ne suis pas en mesure de donner de conclusions définitives, car une analyse doit encore être terminée. Pour l'année prochaine, je souhaite réduire au maximum ce maintien en maternelle. Plusieurs pistes seront examinées afin que les cas deviennent exceptionnels.

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Je pense que votre décision est tout à fait cohérente. On reproche souvent aux politiques de tergiverser ou de prendre du temps avant de décider. Ici, vous anticipez une décision. Je pense que c'est cohérent et je le comprends bien à la lecture des indicateurs de l'enseignement qui sont tout à fait clairs, comme vous l'avez expliqué.

Ceci dit, c'est un message qui reste difficile à faire passer sur le terrain. On devra tous faire preuve de pédagogie. En discutant avec des enseignants, je me rends compte qu'ils ont en effet du mal à comprendre pourquoi on encourage les enfants à entrer en première primaire même s'ils ne sont pas prêts..

Il est donc important d'impliquer les CPMS et l'enseignement spécialisé. De nombreux enfants sont orientés vers l'enseignement spécialisé tout simplement parce qu'ils sont socialement défavorisés. C'est une solution de facilité. C'est pour cette raison que je suggérais l'idée d'impliquer le réseau de l'enseignement spécialisé dans cette réflexion afin d'analyser la situation des enfants de troisième maternelle que l'on souhaite maintenir un an supplémentaire à ce niveau.

5.5 Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Prévention en milieu scolaire en matière de nouvelles technologies de l'information et de la communication »

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – À l'ère des nouvelles technologies, l'utilisation des outils de l'information et de la communication s'est très vite généralisée. L'évolution est significative en quelques années puisque qu'actuellement quasi aucun enfant n'échappe à la règle.

Selon une enquête menée en 2009 par Christophe Butstraen, 95 pour cent des jeunes adolescents possèdent un, voire plusieurs, téléphone mobile et 63 pour cent d'entre eux disposent d'un accès à l'internet. Face à la prolifération de ces nouvelles technologies très appréciées par les jeunes, le médiateur scolaire de la Communauté française a constaté que « les écoles souffrent d'une perte de contrôle car elles ignorent ce que les enfants et les adolescents ont sur eux et avec eux ».

Cette évolution a pour conséquence des dérapages de plus en plus fréquents. Parmi ceux-ci, nous constatons une nouvelle forme de violence morale : le cyber-harcèlement. Il est interpellant de découvrir que, selon une enquête de l'Observatoire des droits de l'internet réalisée auprès de vingt mille jeunes européens, un tiers des adolescents seraient victimes de cette nouvelle forme de harcèlement.

Son impact peut être d'autant plus profond que ces nouvelles technologies s'accompagnent d'aspects particuliers et inhérents à cette forme de harcèlement : l'inséparabilité entre le harcelé et le harceleur, l'anonymat de ce dernier, l'humiliation du premier devant un vaste public et surtout, le manque, voire l'absence totale, de supervision dans le cyberspace.

La confidentialité des informations diffusées sur l'internet est un autre aspect du problème. Au moins la moitié des jeunes ne verrouilleraient pas leurs données privées ou falsifieraient leur âge pour accéder à certains réseaux sociaux comme Facebook où il faut avoir douze ans.

Enfin, nous observons un autre phénomène qui concerne directement le milieu scolaire. De plus en plus de professeurs deviennent « amis » avec leurs élèves sur les réseaux sociaux. Ces enseignants y trouvent des avantages comme la facilité de communiquer des informations à leurs étudiants. Cependant, avec ce nouveau mode de communication, on n'est pas non plus à l'abri de dérives et d'abus divers.

L'Observatoire a fait le triste constat que les acteurs concernés – parents, enfants, mais aussi enseignants – sont généralement mal informés. Il recommande une plus grande sensibilisation à cette problématique et davantage d'actions de prévention.

Récemment, des directeurs d'une dizaine d'écoles du Brabant wallon ont pris le taureau par les cornes et, avec le soutien de Christophe Butstraen et d'Infor-jeunes, ont tenté de conscientiser et de responsabiliser les élèves, les parents, mais aussi les écoles. En effet, outre la réalisation de dépliants didactiques ou de séances informatives, ils ont abordé le problème dans son volet éducatif, y compris en réfléchissant à une adaptation du règlement d'ordre intérieur des établissements participants.

Madame la ministre, il me semble que la sensibilisation sur ce sujet, commencée dans certains établissements du Brabant wallon, mériterait d'être étendue à l'ensemble des écoles de la Communauté.

Quelles initiatives la Communauté française a-t-elle déjà prises ou compte-t-elle prendre dans ce domaine ? Ne pensez-vous pas qu'il serait utile et pertinent que l'ensemble des écoles adaptent leur règlement, de préférence au terme d'un travail de conscientisation des élèves, des enseignants et des parents, par exemple sous l'égide des conseils de participation ? Le cas échéant, comment comptez-vous les encourager ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – J'ai déjà été interpellée à ce sujet dans cette assemblée et j'ai été invitée dans plusieurs écoles à faire part de notre stratégie d'action auprès des équipes pédagogiques et des élèves. Voici les axes clefs de cette stratégie et les initiatives que nous soutenons.

Ma philosophie est d'éduquer pour protéger et émanciper. C'est dans cet esprit que le décret du 5 juin 2008 portant création du Conseil supérieur d'éducation aux médias a été rédigé. Il convient non seulement d'éduquer à l'utilisation critique des médias afin d'en faire un usage responsable, mais également de développer une éthique propre à un tel usage éclairé, respectueux de l'identité et du lien instauré.

Le conseil de participation et le conseil des élèves de chaque établissement peuvent mettre au point leur propre charte d'utilisation responsable des technologies de l'information et des réseaux sociaux. C'est avant tout de la dynamique, en toute autonomie, des établissements que naîtra la

solution à ces dérives. On sait que lorsque les élèves élaborent une norme, ils sont plus prompts à la respecter et à la faire respecter dans la mesure où ils l'ont comprise et intégrée.

Il est aussi très important d'utiliser les technologies de l'information dans les différentes disciplines enseignées afin de montrer aux élèves la nécessité d'adopter des comportements responsables garants de la dignité de chacun.

Le colloque sur les TIC qui sera organisé par la cellule cyberécoles de l'Agers en mars prochain à Technofutur à Gosselies, mettra l'accent sur l'utilisation judicieuse des technologies intégrées dans les apprentissages et concourra à mieux former les enseignants sur les avantages et les dangers des nouveaux moyens de communication. L'IFC poursuit d'ailleurs les mêmes objectifs dans plusieurs formations consacrées à l'utilisation des TIC dans les disciplines. Je vous invite par ailleurs à surfer sur le site www.enseignement.be afin de mesurer l'ampleur et la qualité du travail de mon administration.

Je voudrais également évoquer une initiative de la Commission de la protection de la vie privée sur le site www.jedecide.be qui informe les jeunes, les enseignants et les parents. Le service juridique de la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) a été étroitement associé à la rédaction du contenu de ce site afin de tenir compte des réglementations propres à la Communauté française.

Par ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation aux médias (CSEM) a créé un groupe de travail sur l'éducation aux médias en réseau. Ce groupe vient de rendre un avis qui est aussi disponible sur le site. Dans ce Conseil siègent des représentants des réseaux d'enseignement qui ne manqueront pas de faire le lien entre le travail effectué au CSEM, les conclusions et les pratiques sur le terrain.

Les règlements d'ordre intérieur des écoles peuvent comprendre un volet relatif à l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Mes collaborateurs envisagent de créer un guide d'assistance à la rédaction de ces règlements, destiné aux écoles du réseau de la Communauté française.

Enfin, le concours « Je surfe responsable » est une initiative d'un centre d'enseignement secondaire du réseau libre catholique qui a voulu développer une politique cohérente après un problème survenu dans une de ses écoles. Ce projet a regroupé six écoles soucieuses de partager leurs moyens, leurs réflexions et leurs ressources.

J'ai moi-même remis des prix aux lauréats. C'était très intéressant. Ces établissements se sont engagés dans une politique durable de sensibilisation des élèves. C'est un projet de qualité mais il en existe d'autres.

C'est avec des initiatives de ce genre mais aussi des colloques, des tables rondes et des formations diverses que ces expériences doivent esquisser. C'est préférable à une mesure de généralisation, une circulaire qui serait envoyée aux directions d'écoles. Il est nécessaire que les établissements scolaires s'approprient ce besoin. Les équipes pédagogiques doivent se servir de tout ceci et expliquer aux écoles les conditions juridiques et pratiques de ce qu'elles peuvent réaliser et inscrire dans leur règlement d'ordre intérieur.

La Communauté française est active dans ce domaine et accompagne les enseignants dans cette tâche de sensibilisation à l'utilisation responsable des nouvelles technologies.

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Ma question s'inscrit dans le prolongement de questions antérieures, mais j'ai voulu insister sur cette initiative particulièrement intéressante qu'ont prise des directeurs en Brabant wallon. C'est une bonne pratique ; poser une question à ce sujet est une façon comme une autre de promouvoir sa diffusion. Vous avez rappelé l'autonomie des établissements. Il ne me semble pas non plus opportun de les contraindre à modifier leur règlement d'ordre intérieur. Nous pouvons par contre les y encourager, notamment en leur apportant une aide juridique semblable à celle que fourniront vos services aux établissements du réseau de la Communauté française.

Je n'ai pas évoqué l'initiative « Je surfe responsable ». Mme Goffinet souhaitait, si je ne m'abuse, aborder le sujet. Mais je suis très heureux que vous y ayez fait référence. En matière d'éducation, la maîtrise des TIC est un enjeu majeur pour les années à venir. Une réflexion doit être menée à ce sujet, tant en termes pédagogiques que d'accompagnement des jeunes, non seulement sur la façon dont ils utilisent l'outil, mais aussi sur la relation qui peut se nouer entre les élèves et leurs enseignants grâce aux informations ainsi diffusées. À l'université, par exemple, tous les résultats sont communiqués par internet. Les TIC peuvent aussi être utilisées dans l'enseignement secondaire voire primaire pour des communications entre enseignants et élèves, mais des limites doivent évidemment être fixées. Tel est l'enjeu de cette réflexion mais je ne doute pas – vous l'avez d'ailleurs rappelé – que vos services prennent de nombreuses initiatives en ce sens.

5.6 Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Collaboration entre inspecteurs et conseillers pédagogiques »

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Le décret du 8 mars 2007 instaure, en son article 4, les Services de conseil et de soutien pédagogiques. Depuis la réforme de l'inspection, le travail des conseillers pédagogiques est destiné à s'inscrire dans une relation de complémentarité avec celui de l'inspection. Le décret dispose également, en son article 6, que les diverses missions d'évaluation et de contrôle du Service général de l'inspection peuvent « faire l'objet d'une note d'information rédigée et transmise, selon les modalités définies par l'inspecteur général coordonnateur, selon le cas, au Service de conseil et de soutien pédagogiques ou à la Cellule de conseil et de soutien pédagogiques compétente. »

Le rapport d'activité du SGI, publié le 15 octobre dernier et dont nous avons abondamment parlé ce matin, évoque de manière peu détaillée le suivi accordé aux visites d'inspection par les conseillers pédagogiques. On s'étonnera avec l'auteur de ce rapport du nombre peu élevé de notes d'information transmises par le Service général d'inspection aux Services de conseil et de soutien pédagogiques et Cellules de conseil et de soutien pédagogiques. M. Godet nous parlait cependant ce matin de toute l'importance qu'il accorde à ce partenariat.

Madame la ministre, quelle évaluation faites-vous de l'action complémentaire entre le Service général de l'inspection et les Services de conseil et de soutien pédagogiques? Quelles ont été les synergies observées sur le terrain? Que révèle le nombre assez limité de notes échangées entre ces services?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Votre question doit être mise en parallèle avec, d'une part, l'audition de l'inspecteur général coordonnateur de ce matin qui a confirmé toute l'importance de la collaboration entre les différents services et, d'autre part, avec des éléments de réponse que j'ai apportés récemment à M. le député Destexhe, dans le cadre d'une question écrite relative aux missions du Service général de l'inspection.

Pour développer l'excellence dans nos écoles, le gouvernement fixe clairement les objectifs assignés à tous les établissements, dans le respect de la liberté de l'enseignement. Il définit un cadre

général indiquant la portée exacte de la mission enseignante et précise les modalités et les critères qui prévaudront lors de l'évaluation globale de la performance de l'établissement dans son environnement socio-économique, en se fondant sur la mise en œuvre du décret « missions » du 24 juillet 1997. Le rôle de l'inspection et des Services et cellules de conseil et de soutien pédagogiques s'inscrit bien sûr dans ce processus. Il s'agit là du pilotage de l'enseignement, avec les indicateurs de l'enseignement dont nous discutons tout à l'heure : les études Pisa, le CEB.

Le rôle de l'inspection et des services est évidemment important. La cohésion et la complémentarité entre eux contribuent indéniablement à soutenir les établissements dans leur auto-évaluation et à faciliter l'accompagnement des équipes éducatives dans leur travail de terrain – clarification et amélioration des pratiques éducatives.

Il convient d'apprécier combien le décret du 8 mars 2007 a centré les missions de l'inspection sur l'établissement, en tant qu'acteur didactique, favorisant ainsi une évaluation collégiale des équipes éducatives et rendant prioritairement au chef d'établissement ou au pouvoir organisateur la capacité de prendre les mesures qui favorisent l'adéquation des pratiques d'apprentissage et d'évaluation, leur cohérence et leur continuité, en conformité avec les socles de compétences, les compétences terminales, les profils de formation et les programmes.

Ainsi cette action de l'inspection cadre parfaitement avec la Déclaration de politique communautaire qui insiste sur l'autonomie d'action dont bénéficient les établissements scolaires pour rencontrer les objectifs assignés au système éducatif en matière d'acquisition de compétences et ce, en tenant compte de leur réalité particulière.

L'expertise didactique du service de l'inspection permet de centrer la mission d'évaluation sur le conseil et l'information. Il convient de rappeler que cette démarche formative liée aux missions d'évaluation du niveau d'études facilite à bien des égards l'action des Services d'animation pédagogique et des Cellules de conseil et de soutien pédagogiques des réseaux. Selon le rapport global de l'inspection, lors des secondes visites les inspecteurs ont pu constater que le rapport dressé après la première avait contribué à accélérer le processus d'adéquation au prescrit légal. Tel est l'objectif.

À cet effet, le service d'inspection entretient déjà, et augmentera encore à l'avenir, les synergies avec les Services d'animation pédagogique et les Cellules de conseil pédagogique des réseaux,

comme il le fait avec la commission de pilotage ou avec l'administration. À tout le moins, à chaque rentrée scolaire, une rencontre entre les membres du service d'inspection et les conseillers pédagogiques de tous les réseaux est organisée afin d'harmoniser les approches didactiques et les pratiques d'évaluation fixées par le prescrit légal. Il est évident que le service d'inspection qui fera des constatations doit pouvoir en discuter avec les cellules pédagogiques. Cela permet d'accroître le processus de mise en œuvre des prescrits en pariant davantage sur une évaluation formative et sur une adéquation entre les missions de contrôle du niveau des études et l'encadrement didactique, ce dernier étant assumé par les conseillers pédagogiques.

La faible quantité de notes transmises aux Services et aux Cellules de conseil et de soutien pédagogiques ne relève pas forcément d'un manque de collaboration. Au contraire, elle s'explique par les rencontres et les discussions qu'ils organisent entre eux. Il s'agit plutôt d'une synergie entre les deux services montrant l'efficacité du dispositif. Les établissements prennent davantage en main les processus revisitent et améliorent leurs pratiques d'apprentissage et d'évaluation. C'est une manière de partager les bonnes pratiques. Les enseignants qui connaissent des situations parfois difficiles sont demandeurs d'un accompagnement.

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Je profite de cette réplique pour dire tout le bien que nous pensons du type d'audition que nous avons eu ce matin. La rencontre avec M. Godet a été un moment d'échange privilégié.

Votre réponse ainsi que celle de M. Godet me rassurent. En effet, ce dernier nous a expliqué le travail réalisé pour préparer les visites d'inspection en annonçant au préalable l'objet de la visite, de même que le travail en cours pour formaliser le suivi, en évoquant dans celui-ci la nécessaire collaboration avec les conseillers pédagogiques.

Les contacts directs sont certainement préférables aux notes. Il faudrait peut-être modifier le décret pour qu'il colle à la réalité.

5.7 Question de M. Gilles Mouyard à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Avenir de l'école communale fondamentale d'Arsimont »

M. Gilles Mouyard (MR). – Madame la ministre, l'école communale fondamentale d'Arsimont a connu une deuxième naissance en 2004 à la suite de la création de classes d'immersion.

Cette école, qui n'accueillait plus que quelques élèves, est actuellement surpeuplée.

Il semble que tout se passe bien puisque certains élèves se sont classés parmi les premiers lors des évaluations extérieures du CEB. Cependant, il a fallu se résoudre à procéder à des délocalisations en raison de la surpopulation. Je crois savoir que l'association des parents vous a adressé une lettre à ce propos et que vous avez prévu de rencontrer ses représentants.

Dans un premier temps, des constructions modulaires Portakabin ont été installées et promesse a été faite de réaliser rapidement les travaux nécessaires. En fin de compte, il s'est avéré que ces travaux seraient trop onéreux. Le collège de Sambreville a décidé de délocaliser une partie des classes vers l'école d'Auvelais, située dans le quartier de Seuris, dans des bâtiments appartenant à la Communauté française.

Mes informations sont contradictoires. Certains me disent qu'il n'y aurait pas encore d'accord entre la commune et la Communauté française concernant ces locaux. Qu'en est-il ? D'autres font état d'une délocalisation partielle. Les classes maternelles seraient ainsi transférées dans ces bâtiments, les classes primaires restant à Arsimont. Les classes d'immersion ne pourraient dès lors plus tirer parti de la mixité entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire.

Cette scission ne serait-elle pas préjudiciable à l'enseignement en immersion ?

La délocalisation posera problème puisque la nouvelle implantation n'est pas proche des locaux actuels. Outre les déplacements des parents de plusieurs enfants entre les différents bâtiments, des difficultés de gestion administrative pourraient surgir.

Une concertation est indispensable entre les parties concernées. Existe-t-il une réglementation à ce sujet ?

Enfin, même en cas de délocalisation partielle, des constructions Portakabin devraient rester à Arsimont puisque l'école est devenue trop petite. Les conditions ne seront dès lors pas idéales.

Je pense avoir bien résumé le dossier et j'aimerais connaître votre avis.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je ne connais la situation de l'école fondamentale d'Arsimont que par ce que j'en ai lu dans la presse, par ce que vous venez d'expliquer et par ce qu'un de mes collaborateurs, contacté par la commune de Sambreville, a pu m'en dire.

Il y aurait un manque de places dans une école suite au succès de l'apprentissage en immersion. Cela nécessiterait le déménagement d'une partie des élèves vers le site de Seuris, dans un bâtiment actuellement inoccupé appartenant à la Communauté française et qui relève donc de la compétence du ministre Nollet. Il semblerait que les représentants de la commune aient rencontré les collaborateurs de mon collègue mais j'ignore ce qui s'est dit.

Une réunion est prévue entre les autorités communales de Sambreville et mon collaborateur pour poursuivre l'analyse de la situation afin de savoir s'il est possible de conclure un accord entre la Communauté française et le pouvoir organisateur.

Il ne m'appartient pas de me prononcer sur ce dossier. L'autonomie communale doit être respectée. De tels cas ne sont pas rares, de nombreux pouvoirs organisateurs communaux, de toutes tendances politiques, sont confrontés à ce genre de situation, mais cela n'a rien à voir avec les règlements de la Communauté française. J'ai été interrogée ici même sur un cas similaire à Chaudfontaine et sur un autre à Frasnes-lez-Anvaing, mais je ne peux pas m'immiscer dans les choix des communes.

Pour ce qui est de la mise à disposition éventuelle de bâtiments appartenant à la Communauté française, nous verrons si nous pouvons trouver une solution de bon sens.

J'ajoute que je n'ai été interpellée par aucun parent concerné par ce problème. La commune agit en tant que pouvoir organisateur et ne viole pas la législation en vigueur.

M. Gilles Mouyard (MR). – En posant cette question, madame la ministre, je me doutais que nous aurions ce type de dialogue. J'ai eu accès à la copie d'un courrier qui vous était adressé et auquel le dossier était annexé. Je ne puis toutefois affirmer qu'il vous soit réellement parvenu.

Par ailleurs, je ne mets pas en cause l'autonomie communale. Simplement, dès lors qu'une délocalisation a un impact pédagogique, j'estime que la ministre de l'Enseignement peut intervenir. Vous me dites non de la tête et j'en prends note. Je vais donc approfondir le dossier et m'adresser à votre collègue, le ministre Nollet, sur la question des bâtiments, puisqu'ils appartiennent à la Communauté française. Je pensais, peut-être naïvement, que le cadre légal n'autoriserait pas qu'une école soit délocalisée du jour au lendemain et je souhaitais aborder avec vous l'aspect pédagogique.

5.8 Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Serious games »

M. Philippe Dodrimont (MR). – L'utilisation du jeu dans des contextes « sérieux » est en plein essor, notamment dans l'enseignement. J'ai récemment eu l'occasion de participer à une animation organisée dans les classes par un directeur d'école, dans un projet d'immersion en néerlandais. Il faisait appel à ces jeux pour mobiliser l'attention des enfants et leur permettre de participer à un apprentissage plus ludique du néerlandais. La démarche m'a paru intéressante : les enfants étaient attentifs et prenaient la parole en néerlandais.

Madame la ministre, y a-t-il des possibilités pour que ce type de développement soit soutenu dans les écoles de la Communauté française ? Y a-t-il un intérêt pour que cette nouvelle technologie soit utilisée dans le cadre scolaire ?

Une conférence sur le jeu sérieux aura lieu à Louvain-la-Neuve en mai prochain. La Communauté française a-t-elle l'intention d'y participer ? Y serez-vous représentée ? Que pensez-vous de cette technique ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – À l'ULB, des chercheurs ont réalisé une expérience basée sur des logiciels de jeux éducatifs. Ces jeux favoriseraient l'action de l'élève et soutiendraient sa motivation en le plaçant dans des situations d'apprentissage. Cela me paraît effectivement intéressant. Mes collaborateurs n'ont pas manqué d'étudier ce dossier. L'équipement informatique disponible ne permet évidemment pas de laisser à chaque élève l'usage d'un ordinateur. Néanmoins, un ensemble de logiciels de traitement de l'information et de logiciels éducatifs est accessible de façon structurelle, dans les classes de cybermédia, c'est-à-dire des locaux sécurisés et réservés à des cours généraux et techniques.

Le plan d'équipement devrait également proposer des logiciels d'apprentissage et les *serious games* pourraient en faire partie. Mais, pour bénéficier du fonds d'équipement, les logiciels doivent être conformes à la didactique des compétences. Pour rappel, dans le cadre du décret du 19 mai 2006 sur l'agrément et la diffusion des manuels scolaires, logiciels scolaires et autres outils pédagogiques dans les établissements d'enseignement obligatoire, le service de pilotage procède régulièrement à l'agrément de logiciels. Cet agrément repose sur l'application des articles 3 et 12 dudit décret, qui visent en particulier le respect des prin-

cipes d'égalité et de non-discrimination, la conformité avec les socles de compétences, les compétences, savoirs et profils de formation inscrits dans le décret « missions » et la prise en compte de stratégies de remédiation.

La durée de validité de l'agrément de conformité est de huit ans. Le logiciel agréé peut se voir apposer le label « Conforme aux référentiels pédagogiques et agréé par la commission de pilotage » pendant cette période. La liste des logiciels éducatifs agréés peut être consultée sur le site enseignement.be. Dans le cas des *serious games*, l'encadrement didactique semble avoir été constaté, mais nous devons encore vérifier qu'ils garantissent l'utilisation de processus d'apprentissage conformément au décret « missions ». En effet, il ne suffit pas de donner accès à des logiciels éducatifs pour garantir leur efficacité dans l'apprentissage et la remédiation. Mes collaborateurs y seront attentifs.

Notre volonté n'est pas de nous montrer frieux face à une innovation qui peut se révéler intéressante, mais ces logiciels doivent répondre aux exigences des décrets de la Communauté française.

Il me semble utile de poursuivre la sensibilisation du monde éducatif aux technologies de l'information et de la communication, et à l'utilisation de logiciels éducatifs dans l'apprentissage des disciplines. Nous tentons de développer l'usage de ces logiciels. Des formations *ad hoc* existent d'ailleurs. De nombreuses initiatives ont été lancées par la cellule Cyber-écoles du service de pilotage de mon administration et par l'enseignement à distance, où des modules de remédiation-modularisation ont été créés en français, en langues germaniques et en mathématiques dans le cadre des deuxième et troisième étapes du continuum pédagogique.

L'initiative des *serious games* me semble intéressante, mais il faudra qu'elle s'inscrive dans les démarches d'agrément de la commission de pilotage pour obtenir le label de la Communauté française. Il est tout aussi prioritaire de poursuivre, avec le service général de l'inspection, les cellules de soutien et de conseil pédagogiques et les formations continuées en interréseaux, la sensibilisation des établissements et des enseignants à la bonne utilisation des outils. Cette sensibilisation doit s'accompagner d'une banque d'outils décrivant les moyens de bonne intégration des logiciels éducatifs; l'objectif est d'obtenir une pédagogie motivante, un rythme d'acquisition adéquat et un bon système de remédiation.

M. Philippe Dodrimont (MR). – Je partage votre prudence devant la facilité d'accès aux nou-

velles technologies. On a évoqué les sites de type Facebook. Il ne faudrait pas pour autant les rejeter en bloc. Ces technologies peuvent s'adapter aux besoins des enfants et améliorer l'apprentissage. Des applications adéquates peuvent être trouvées pour l'utilisation de ces outils.

5.9 Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Domiciliations au sein des établissements scolaires de la Communauté française »

M. Philippe Dodrimont (MR). – J'aimerais attirer votre attention sur la domiciliation que peut demander un élève fréquentant un internat. Deux établissements secondaires de ma commune ont récemment dû faire face à ce sujet et dans les deux cas l'élève concerné avait plus de 18 ans.

Les services de police m'ont signalé qu'un élève au courant des conditions nécessaires pour obtenir un revenu d'intégration s'était imaginé pouvoir se faire domicilier dans l'internat où il loge du lundi au vendredi. Sans doute encouragé par ses parents il a prétendu avoir besoin de ces revenus pour vivre. Si cela avait été le cas, le Centre public d'action sociale aurait été obligé de le lui accorder.

Le directeur d'un autre établissement m'a informé qu'il avait entamé une démarche similaire pour faire face à une situation véritablement dramatique. L'enfant en question est abandonné par ses parents et laissé à son sort. N'étant plus autorisé à rentrer chez lui le vendredi soir, l'internat et l'école sont devenus ses seuls lieux de vie. L'élève ne pouvait poursuivre sa scolarité sans être aidé. Les services communaux, le CPAS et la direction de l'école ont de commun accord constitué un dossier pour que ce jeune obtienne le revenu d'intégration et puisse terminer son année scolaire. Il est en 7^e qualification, donc la dernière année de son parcours et il en sortira vraisemblablement diplômé.

Nous espérons qu'il s'insère dans la vie active prochainement.

Ces deux situations nous interpellent. Ne risquent-elles pas de donner lieu à des abus? Je souhaiterais connaître votre point de vue.

Nous savons que les administrations communales peuvent difficilement s'opposer à une demande de domiciliation pour autant que le demandeur puisse prouver qu'il s'agit bien de son lieu de vie. Par contre, l'établissement scolaire peut-

il s'opposer à ce qu'un enfant se domicilie à son adresse ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Les deux situations auxquelles vous avez été confronté sont fondamentalement différentes.

Face au problème des élèves qui demandent à être domiciliés à l'internat, parfois pour obtenir le revenu d'intégration, j'ai contacté mes services qui m'indiquent ne pas avoir connaissance de beaucoup de situations spécifiques et qui ne disposent pas de chiffres sur le nombre d'élèves concernés. Ils me signalent néanmoins qu'il peut arriver que certains élèves soient domiciliés dans leur internat. Le plus souvent, il s'agit d'élèves domiciliés dans un internat à la suite d'une décision d'un juge de la jeunesse. Ce sont donc des décisions dictées par des situations personnelles ou familiales très spécifiques et qui permettent de stabiliser la situation de l'élève en lui procurant une adresse administrative et postale.

Ces cas restent extrêmement rares et il faut noter que l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 10 septembre 2003 définissant le règlement organique des internats et homes d'accueil de l'enseignement organisé par la Communauté française n'évoque pas cette question et n'interdit pas la domiciliation d'un élève à l'internat.

Cette question relève donc de l'application de la loi du 19 juillet 1991 relative aux registres de la population, aux cartes d'identité, aux cartes d'étranger et aux documents de séjour, modifiant la loi du 8 août 1983 organisant un registre national des personnes physiques qui, en ce moment, est une législation fédérale et qui charge les communes de la bonne application des règles en matière de fixation du domicile. Cette loi définit la notion de résidence principale comme le lieu où un ménage ou une personne isolée vit habituellement, c'est-à-dire le lieu où la personne réside effectivement la majeure partie de l'année. On sent bien la difficulté.

Concernant cette disposition spécifique, dans un cas la demande semblait tout à fait motivée. L'élève aurait d'ailleurs pu aussi bien se domicilier au CPAS qu'à l'internat.

L'arrêté d'exécution de la loi du 19 juillet 1991 et l'arrêté royal du 16 juillet 1992 relatifs au registre de la population et au registre des étrangers précisent la procédure de détermination de la résidence principale et prévoit celles pour les litiges qui surviendraient à cette occasion.

La procédure de contestation doit être intro-

duite auprès du ministre de l'Intérieur et de son administration. Actuellement, les recours à cette procédure sont très rares et les décisions incombent généralement au juge de la jeunesse.

M. Philippe Dodrimont (MR). – Je remercie la ministre pour sa réponse.

Obtenir une adresse de référence est une possibilité pour les personnes qui connaissent des difficultés à s'inscrire dans une commune.

Si le jeune désire bénéficier de l'aide sociale de façon détournée, il lui sera difficile de faire appel au CPAS pour l'attribution d'une adresse de référence. Dans ce cas, l'enquête sociale conduira à un rejet du dossier s'il n'est pas en situation de rupture avec son milieu familial.

Nous nous trouvons ici devant d'autres cas où cette domiciliation est nécessaire pour l'introduction d'un dossier ou pour faire face à une situation impliquant les autorités responsables des problèmes de jeunesse.

5.10 Question de Mme Françoise Fassiaux-Looten à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Dotation des établissements de la Communauté française »

Mme Françoise Fassiaux-Looten (PS). – Nous voulons tous ici un enseignement de qualité en Communauté française. Nous nous sommes engagés dans un beau travail de réforme du réseau de notre Communauté, que ce soit au niveau de la définition exacte de l'instance dirigeante que nous assumons, dans le dispositif de nomination des enseignants ou dans le rapport que nous avons avec les autres pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel. Nous ne pouvons que nous féliciter de la progression de ces travaux suite à l'élaboration de différents décrets.

Ma question concerne cependant un aspect plus précis du réseau de la Communauté française.

Sous la précédente législature, à l'initiative de M. Dupont, un mécanisme avait été instauré pour rembourser les établissements du réseau organisé par la Communauté française d'une partie ou parfois même de l'entièreté du montant prélevé dans leur dotation pour la rémunération des agents statutaires en congé de plus d'un mois pour maladie ou pour interruption de carrière.

Cette disposition a permis une meilleure prise en considération des travailleurs et a surtout permis aux établissements de la Communauté fran-

çaise de retrouver une certaine marge de manœuvre dans le contexte actuel particulièrement difficile. Je suis très consciente qu'une telle mesure a un coût important.

Madame la ministre, je souhaite faire le point avec vous et savoir si cette mesure était encore d'application. Dans l'affirmative, le cadre budgétaire permet-il toujours cette manœuvre qui donne un peu d'oxygène aux finances des écoles ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Le mécanisme que vous évoquez renvoie à la loi modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement du 29 mai 1959, plus particulièrement son article 3 *bis* qui énonce : « Chaque établissement reçoit 75 % de la dotation forfaitaire. Pour l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, une partie du solde est répartie par application d'un mécanisme de différenciation, conformément au décret du 28 avril 2004 relatif à la différenciation du financement des établissements d'enseignement fondamental et secondaire. Le reste est réparti par le gouvernement selon la procédure et les modalités qu'il détermine entre l'ensemble des établissements accueillant des élèves de la catégorie visée en fonction des besoins spécifiques, notamment en énergie, en équipements, etc. En outre, il est prélevé un montant de 20 573,18 euros par membre du personnel ouvrier ou de maîtrise, en ce compris les préparateurs nommés à titre définitif et affectés à l'établissement. Ce montant est réduit à due concurrence en cas d'absence ou de maladie de plus d'un mois du membre du personnel pendant l'année civile en cours. Ce montant est indexé annuellement. »

Il est donc prévu que les établissements du réseau de la Communauté française perçoivent 75 % de la dotation, ce qui correspond d'ailleurs à 100 % de ce que perçoivent les établissements subventionnés. Les 25 % restants sont versés dans un pot commun. Pour les 25 % restants, j'ai demandé à l'administration de proposer une répartition basée sur des critères objectifs, listés par ordre de priorité et qui doivent être attestés par un rapport du service de vérification.

Les établissements qui ont du personnel ouvrier ou de maîtrise en absence ou maladie et qui sont de ce fait en difficulté financière bénéficient de la plus grande priorité.

Ensuite viennent ceux qui sont en difficulté financière du fait d'une cohabitation avec l'enseignement de promotion sociale. En effet, une série d'établissements du réseau de la Communauté française hébergent le soir des établissements de promotion sociale, ce qui génère des frais supplé-

mentaires, notamment en chauffage et en éclairage. Le rôle de l'enseignement de promotion sociale n'est plus à démontrer, il ne doit pas être mis en difficulté. De la même manière, ne doivent pas être mis en difficulté les établissements qui soutiennent ce type d'enseignement.

Enfin, les établissements qui rencontrent des difficultés en raison de la superficie, de l'état des bâtiments, de dépenses d'énergie et d'équipements sont prioritaires en troisième rang. Le solde, s'il existe, est distribué au prorata du nombre d'élèves.

Cette mesure n'entraîne pas un coût supplémentaire, elle correspond à l'application du décret et à la gestion des 25 % restants. Elle assure une solidarité entre les écoles du réseau de la Communauté française dans l'enveloppe budgétaire qui leur est réservée. Les critères sont objectifs. Cette mesure permet à nos établissements de supporter les difficultés financières et d'assumer leur mission de service public à laquelle je suis particulièrement attachée.

Mme Françoise Fassiaux-Looten (PS). – Madame la ministre, je vous remercie pour la précision de votre réponse. Dans l'enseignement, il y a plusieurs niveaux de personnel. Les PAPO, le personnel administratif et ouvrier, sont souvent assimilés au fonctionnement des écoles mais sans eux, celui-ci ne pourrait être optimal. Ils assurent notamment le nettoyage, la cuisine et l'entretien. Les critères que vous avez énoncés vont dans le sens d'une solidarité entre établissements. Je suis rassurée, ce décret poursuit son chemin pour permettre à nos écoles de fonctionner au mieux.

5.11 Question de Mme Véronique Salvi à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire »

Mme Véronique Salvi (cdH). – À l'occasion de la Journée des personnes handicapées en décembre, j'ai eu l'immense plaisir de visiter les locaux et de rencontrer les élèves et le personnel de l'Institut provincial Jean Jaurès à Charleroi. Ce fut une révélation d'entendre des élèves, des enseignants et une direction motivés par l'expérience pilote particulièrement intéressante visant à intégrer des élèves de l'enseignement spécialisé dans une école secondaire dite « ordinaire ». Quatorze élèves issus de plusieurs écoles d'enseignement spécialisé participent aux cours en bénéficiant d'un encadrement adapté. Cette expérience

humaine est enrichissante pour les membres de la direction mais surtout pour les élèves et les professeurs.

Cette initiative qui s'inscrit dans le cadre du décret du 3 mars 2004 doit être encouragée et élargie. Combien d'élèves bénéficient actuellement de cette disposition décrétalement en Communauté française ? Certaines améliorations pourraient être apportées à la vie quotidienne des élèves, des enseignants et des directions. Les élèves à besoins spécifiques fréquentant l'enseignement ordinaire ne devraient-ils pas profiter, selon des modalités à imaginer, de l'encadrement paramédical dont ils bénéficieraient dans l'enseignement spécialisé ? À titre d'exemple, une jeune fille paraplégique devait recevoir des soins quotidiens. L'école avait aménagé une salle à cette fin mais cela ne remplace pas les facilités offertes dans l'enseignement spécialisé. La réflexion sur une meilleure réponse aux besoins de ces élèves est-elle en cours ?

Chaque élève de l'enseignement de type 4 bénéficie d'un encadrement pédagogique spécifique et justifié. En l'état actuel, il diffère de celui offert lors d'une intégration en école ordinaire, prévue par le décret du 3 mars 2004. Est-il possible d'envisager une réflexion pour rétablir un certain équilibre ?

Quel est le budget actuellement dévolu à ce processus d'intégration ? Quelles sont les perspectives budgétaires et structurelles du projet ? Après avoir suivi ces élèves durant une journée, pendant les cours, les repas et dans leurs contacts avec les élèves de l'enseignement ordinaire, je suis convaincue qu'il faut poursuivre ces projets. Ils ne sont pas encore développés dans l'enseignement supérieur et universitaire, ce qui laisse parfois ces étudiants dépourvus à la sortie du secondaire. Il faut donner un coup de pouce à ces jeunes qui montrent leur désir de s'intégrer dans notre société pour vivre mieux dans l'enseignement ordinaire.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Le décret du 3 mars 2004, organisant l'enseignement spécialisé, modifié par le décret du 5 février 2009, est entré en application le 1er septembre 2009. Ce n'est donc pas une expérience-pilote et, malgré l'aspect récent de cette réforme, l'intégration concerne, pour cette année scolaire, 842 élèves sur les 33 000 fréquentant l'enseignement spécialisé. Parmi ces 842 élèves, 497 bénéficient de l'intégration permanente totale et sont inscrits dans l'enseignement ordinaire.

L'enseignement spécialisé reçoit des périodes d'accompagnement pour leur encadrement spécifique : quatre périodes dans l'enseignement fonda-

mental et dans les premier et deuxième degrés du secondaire, huit périodes dans le troisième degré du secondaire. Les élèves intégrés selon ce modèle permettent à l'école ordinaire de recevoir huit périodes de NTPP en supplément de l'encadrement habituel, ce qui porte à seize périodes l'encadrement des élèves intégrés dans le troisième degré ; 345 élèves en intégration partielle ou temporaire sont inscrits dans l'enseignement spécialisé et bénéficient de l'encadrement éducatif et paramédical prévu par le décret du 3 mars 2004.

L'Institut Jean Jaurès est une école pionnière dans le domaine de l'intégration, grâce à un partenariat de plusieurs années avec l'école secondaire spécialisée de Bienne-lez-Happart. La majorité des quatorze élèves qui y sont scolarisés sont en intégration permanente totale et fréquentent essentiellement le troisième degré de l'enseignement secondaire. Les seize périodes qui leur sont octroyées doivent permettre un encadrement suffisant, qu'il soit éducatif ou paramédical. Les directions des écoles disposent d'une grande souplesse dans l'utilisation du capital-périodes pour apporter une réponse efficace pour chaque jeune. La majorité des élèves intégrés à Jean Jaurès sont internes à l'Institut de Bienne-lez-Happart et peuvent bénéficier de l'encadrement paramédical. Chaque cas est particulier, l'objectif est de les encadrer avec les moyens appropriés afin que cette intégration soit bénéfique tant pour les élèves en intégration que pour les autres.

L'élève externe ne dispose que de quatre ou de seize périodes d'accompagnement adapté mais s'il est inscrit au troisième degré, les seize périodes peuvent garantir un accompagnement médical suffisant. Un élève externe du deuxième degré bénéficie de quatre périodes, ce qui ne couvre probablement pas tous les besoins. C'est pourquoi il appartient à l'école spécialisée de déterminer au mieux les besoins des élèves et d'orienter les parents vers d'autres structures pour obtenir des aides supplémentaires, notamment via les services d'aide à l'intégration dépendant de l'AWIPH, avec laquelle nous collaborons en Région wallonne. L'intégration est en progrès mais il n'est pas possible de tout dédoubler, autrement ce serait de l'enseignement spécialisé.

Ce qui est par contre très enrichissant, ce sont ces synergies. À quelques exceptions près, l'intégration est une piste intéressante.

La Communauté française a investi 7,6 millions d'euros pour l'encadrement complémentaire adapté pour les 842 élèves concernés. Cet effort budgétaire est légitime et va dans le bon sens. Il sera poursuivi.

Mme Véronique Salvi (cdH). – Huit cent quarante-deux sur trente trois mille, c'est déjà bien. La réussite de cette intégration amène de plus en plus de parents à s'y intéresser. La demande est donc en augmentation. Pour le capital-période, j'entends bien que cela paraît théoriquement suffisant. Il ne tient pas compte cependant des déplacements des personnes qui doivent accompagner les enfants pendant la journée scolaire et donc du temps que le personnel d'encadrement prend sur son temps de travail. Ce capital devrait être utilisé pour encadrer les élèves au moment où ils sont à l'école et où ils en ont le plus besoin.

J'entends par ailleurs les difficultés financières et budgétaires que connaît la Communauté française. Il serait néanmoins opportun de prendre en compte ce problème lors d'une prochaine évaluation.

5.12 Question de Mme Sybille de Coster-Bauchau à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Financement des écoles à programme belge à l'étranger »

Mme Sybille de Coster-Bauchau (MR). – À la suite d'une importante augmentation du nombre d'élèves, de nouvelles classes ont été créées dans plusieurs écoles africaines suivant le programme belge. En 2005, on comptait en effet 1 388 élèves dans les quatre écoles à programme belge de Kinshasa, Lubumbashi, Bujumbura et Kigali. On y dénombre aujourd'hui 1 676 élèves, soit une augmentation de plus de vingt pour cent en cinq ans. Afin de continuer à assurer un enseignement de qualité, le nombre d'enseignants a également été revu à la hausse, avec pour conséquence une augmentation des coûts.

Ces écoles ont certes un statut d'école privée. Cependant, quarante pour cent des élèves sont d'origine belge et, dans la majorité des cas, francophones. Il est donc du devoir de la Communauté française de leur assurer un enseignement de qualité.

À la suite de ces modifications, l'État fédéral accordera un subside plus important afin de compenser les différentes augmentations. Il s'élèvera désormais à 515 000 euros. Vous aviez réaffirmé le soutien de la Communauté française à ces quatre écoles à programme belge basées en Afrique centrale (Ebac). Que peut faire la Communauté française ? Pourrait-elle augmenter son subside de 125 000 euros ? D'autres budgets pourraient-ils permettre d'aider ces écoles ? Elles

doivent déjà trouver des moyens pour financer leur fonctionnement. La Communauté française devrait dès lors pouvoir compenser l'augmentation des coûts que représentent les enseignants. Qu'en pensez-vous ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je ne pense pas avoir jamais déclaré que la Communauté française devait assurer un enseignement de qualité pour tous ses citoyens, qu'ils habitent sur son territoire ou à l'étranger. En effet, si nous devons scolariser tous les élèves d'origine francophone qui habitent dans le monde entier, nous aurions beaucoup de travail. De nombreux Belges vivent à l'étranger et pas uniquement au Congo.

Ce dossier me tient cependant particulièrement à cœur puisque je m'en suis occupée durant la précédente législature, lorsque j'étais en charge des Relations internationales. J'ai travaillé en collaboration avec le ministre fédéral de la Coopération au développement de l'époque. C'est à ce moment-là que ces écoles, compte tenu du lien historique particulier qui nous unit au Congo, ont pu bénéficier d'un soutien financier de la Communauté française. Ce soutien continue à être accordé par mon successeur aux Relations internationales, le ministre-président.

L'Afrique compte quatre écoles à programme belge : deux en République démocratique du Congo, une au Rwanda et une au Burundi. Elles connaissent un beau succès de fréquentation, notamment par des élèves belges essentiellement francophones. Elles accueillent toutefois aussi des élèves autochtones ou originaires d'autres pays comme la France qui ne dispose pas nécessairement de la capacité d'accueil suffisante pour ses nationaux dans les lycées français, là où ils existent.

Selon les informations dont je dispose, l'État fédéral soutient effectivement ces écoles, notamment pour assurer la sécurité sociale des membres du personnel belge en leur permettant de cotiser auprès de l'Office de sécurité sociale d'outre-mer (Ossom). Le département de l'Enseignement ne peut, dans l'état actuel des choses, assurer un financement direct de ces écoles qui ne respectent pas en tous points les règles de financement en vigueur. Par contre, la Communauté française intervient grâce à de fréquentes missions d'inspection pour vérifier le niveau des études et leur conformité aux programmes en vigueur chez nous. L'intitulé de ces écoles – écoles à programme belge – justifie amplement ces missions du service général de l'inspection.

Il ne m'appartient évidemment pas de vous répondre à la place du ministre-président sur ses intentions et celles de WBI quant à une hausse du financement accordé à ces écoles par les Relations internationales.

Je puis aussi vous signaler que mon cabinet est en étroite relation avec les responsables de l'asbl gestionnaire de ces écoles afin d'examiner les démarches et les mesures à envisager pour faciliter leur travail à tous points de vue – programmes, équivalences, etc. – et d'assurer des relations harmonieuses avec la Communauté.

Je reconnais qu'il s'agit d'un outil essentiel pour permettre aux enfants de nos expatriés de garder un contact étroit avec leur pays, particulièrement en cas de retour en cours de parcours scolaire.

Mme Sybille de Coster-Bauchau (MR). – J'interrogerai le ministre-président sur les subsides octroyés par WBI.

Si mes souvenirs sont exacts, je vous ai posé précédemment plusieurs questions concernant la reconnaissance de l'ancienneté, etc. Vous m'aviez répondu que vous vous penchiez sur la question. Je reviendrai sur ce dossier car je n'ai pas reçu d'informations sur ce point.

Je voudrais par ailleurs vous rappeler les propos que vous avez tenus : « Je confirme que la Communauté française continuera à les soutenir afin de leur permettre de dispenser un enseignement de qualité. »

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Oui, la Communauté française a confirmé son soutien, mais ce n'est pas une obligation.

Mme Sybille de Coster-Bauchau (MR). – Effectivement. Je connais bien le problème, mais il faut insister sur l'importance d'un enseignement de qualité pour les enfants de nos expatriés.

5.13 Question de Mme Annick Saudoyer à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Associations de parents d'élèves »

Mme Annick Saudoyer (PS). – Je sais, madame la ministre, que vous êtes très attentive aux résultats des recherches dans le domaine de la parentalité. C'est un sujet fort vaste qui présente des formes diverses, depuis l'information à donner aux parents, par exemple dans le processus d'inscription dans l'enseignement secondaire, jus-

qu'à l'alliance éducative, qui doit permettre un dialogue plus harmonieux entre parents, professeurs et élèves.

J'aimerais savoir s'il y a de nouvelles recherches sur la parentalité et spécialement sur les nouvelles formes de parentalité dans notre société. Envisage-t-on une évaluation des dispositifs existants, qu'il s'agisse des conseils de participation ou du décret portant sur les associations de parents ? Ce dernier décret a, à juste titre, été complété de façon à ce que les associations de parents puissent bénéficier d'un cadre légal leur permettant de participer aux discussions relatives aux avant-projets de décrets sur la parentalité.

Des initiatives sont-elles nées de ce dialogue plus systématique ? Quel bilan peut-on déjà tirer de ces premiers mois, puisque les associations de parents ont systématiquement été impliquées dans les débats relatifs aux décrets ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Cette question fondamentale se situe à l'intersection de deux institutions, piliers de notre société et de la construction des jeunes adultes de demain.

Vous citez d'emblée l'importance de l'information des parents sur le processus des inscriptions et d'une triangulation autour du jeune – famille, école, apprenant – pour permettre un dialogue harmonieux entre les parents, les équipes pédagogiques et les élèves. Le décret sur les associations de parents du 30 avril 2009 permet de formaliser la nécessaire alliance éducative et d'éviter, par la même occasion, qu'elle ne soit qu'un simple artifice, une pseudo-participation dépendant de la bonne volonté ou de la disponibilité de certains.

Cependant, je rappelle que si le décret stimule la participation, il ne la créera pas là où les conditions humaines la cloisonnent ou l'asphyxient. Ainsi, il revient à chaque acteur – autorités publiques, pouvoirs organisateurs, équipes pédagogiques, équipes CPMS, parents, chercheurs – de faire sien cet enjeu fondamental pour l'avenir de notre système scolaire en Communauté française.

Ce décret a été complété par un décret du 12 janvier 2011, en vue de donner délégation au gouvernement pour fixer les modalités de consultation des parents. Nous avons examiné ce décret voici quinze jours. Pour sa bonne application, nous avons chargé l'administration de préparer un projet d'arrêté fixant les modalités de cette consultation.

En guise de première évaluation de cette op-

portunité de dialogue systématique offerte aux associations de parents, nous les consultons, comme prévu, dans le cadre des projets législatifs et réglementaires. Ils sont bien sûr écoutés et apportent d'ailleurs une lecture avisée. Ce fut à nouveau le cas pour le décret sur les inscriptions. Nous avons soumis à leur relecture le document informatif qui sera joint au formulaire unique d'inscription. Ils nous ont fait part de leurs remarques et nous en avons tenu compte.

Vous me demandez également de faire un état de l'évaluation des conseils de participation. À l'instar de ce que j'avais dit à votre collègue, Mme Trotta, en janvier dernier, je rappellerai ici l'esprit qui sous-tend les articles 68 et 69 du décret « missions » : la participation n'est pas une fin en soi mais un moyen parmi d'autres de développer un projet éducatif pédagogique qui soit à même de convenir à la plupart des acteurs de l'école.

Par ailleurs, les missions du conseil de participation sont très larges et adaptables par chacun d'entre eux. Libre à ces conseils, en effet, de s'impliquer dans un projet d'établissement ambitieux centré ou orienté vers telle ou telle thématique. Ici, ce sera plus de culture à l'école, là-bas, plus de langue ou de sports. La liberté est donnée ; chacun peut s'impliquer dans un projet qui le motive et qui est adapté aux conditions locales. On peut aussi se contenter du minimum légal.

Je citerai également le décret sur l'éducation à la citoyenneté voté le 9 janvier 2007 qui prévoit la création du conseil d'élèves et qui incite les écoles à développer une gestion plus participative. On sait en effet que l'association des élèves à la production et à la rédaction de normes permet d'améliorer leur adhésion à ces règles.

Mme Annick Saudoyer (PS). – Je remercie la ministre de sa réponse très concrète.

Le décret sur les conseils de participation est très récent et nous devons laisser du temps au temps. En revanche, le décret « missions » qui instaurerait ces conseils date de quelques années et une évaluation précise nous apporterait des renseignements utiles.

Dans certaines écoles, les conseils de participation fonctionnent très bien et remplissent parfaitement la mission qui leur était assignée. Néanmoins, j'entends souvent dire que ces conseils ne sont réunis que parce que c'est une obligation. Ils n'atteignent donc pas l'objectif fixé. Une évaluation nous permettrait de voir comment améliorer leur fonctionnement.

(*Mme Annick Saudoyer prend la présidence de la commission.*)

5.14 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Programme Langue et Culture d'Origine (LCO) »

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Depuis quelques années, la Communauté française a un programme Langue et culture d'origine (LCO) basé sur des chartes de partenariat signées avec un certain nombre de pays. Je souhaiterais faire le point sur ce programme.

Quels sont les pays concernés ? D'autres pays ont-ils récemment manifesté l'intention de signer une telle charte ? Des négociations sont-elles en cours ? Une évaluation de ces programmes a-t-elle été réalisée ? Quelles en sont les retombées ? Des améliorations peuvent-elles éventuellement être apportées ? Des conclusions ou des recommandations ont-elles pu être dégagées ? Quelles sommes la Communauté française a-t-elle réservées à ces programmes depuis une dizaine d'années ? Est-il exact que la majorité des frais de fonctionnement soit assurée par les pays dont la langue et la culture sont ainsi valorisées dans notre enseignement ? Une intervention financière est-elle demandée aux élèves participant à ces activités, qui se déroulent en dehors du temps scolaire ? Connaît-on le nombre d'établissements d'enseignement primaire et secondaire qui participent à ces programmes ? Un *hit parade* des langues peut-il être défini ? Pour quelle langue ou culture la curiosité est-elle la plus importante ? Comment ce choix s'explique-t-il ? Combien d'élèves sont-ils concernés ? Enfin, ces programmes aboutissent-ils parfois à des séjours à l'étranger ? Est-ce prévu ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – J'ai évoqué les objectifs, l'historique et les enjeux du programme Langue et Culture d'origine proposé aux écoles de la Communauté française dans ma réponse à la question écrite de Mme Cassart n° 260 du 7 décembre 2010. Vous y trouverez bon nombre de renseignements, monsieur Crucke.

Ce programme s'inscrit dans le cadre d'un partenariat entre la Communauté française et sept pays : Espagne, Grèce, Italie, Maroc, Turquie, Portugal et Roumanie. Il permet aux écoles fondamentales et secondaires qui le souhaitent de proposer des cours de langue et culture d'origine à leurs élèves.

S'il a été proposé par une directive européenne du 25 juillet 1977 sur la scolarisation des enfants des travailleurs migrants, ce programme LCO s'inscrit aussi résolument dans l'esprit de

l'article 6 du décret « missions » visant à « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ».

Aujourd'hui, plus que jamais, il me semble nécessaire d'inciter nos écoles, comme les autres sphères de la société, à multiplier les passerelles enjambant nos altérités et à promouvoir le dialogue pour que les apprenants puissent tisser des liens avec les enseignants et les autres adultes côtoyant l'école, à commencer par les familles, sans oublier de favoriser l'émergence de liens entre les adultes eux-mêmes.

Deux types de cours de LCO sont proposés dans l'enseignement fondamental et dans l'enseignement secondaire : un cours de langue d'origine, accessible à tous les élèves, comprenant au moins deux périodes s'ajoutant à la grille hebdomadaire, et un cours d'ouverture aux cultures d'origine, assuré conjointement par l'enseignant de LCO et l'instituteur ou le professeur, centré sur des activités d'éducation à la diversité culturelle dont le moteur est le témoignage privilégié de l'enseignant de LCO.

J'ai eu l'occasion de m'entretenir avec les enseignants de LCO dans les écoles qui les accueillent. Il ressort de cette rencontre que le programme est une source d'enrichissement pour les élèves et pour les équipes pédagogiques. Dans l'enseignement fondamental, le cours d'ouverture aux cultures est organisé dans une classe. Il s'adresse à tous les élèves de cette classe. Il fait partie intégrante des activités et des apprentissages dispensés par l'instituteur. Dans l'enseignement secondaire, le cours d'ouverture aux cultures est organisé dans le cadre d'un ou de plusieurs cours. Il s'adresse aux élèves suivant ces cours. Plusieurs professeurs peuvent se mettre ensemble pour accueillir l'enseignant de LCO. Ce cours fait donc partie intégrante des activités et des apprentissages de leurs cours.

À la lecture des chartes, vous remarquerez que la Communauté française informe toutes les écoles de la possibilité de bénéficier de la contribution d'un enseignant de LCO. Une chargée de mission effectue des visites à des fins d'agrément et des formations spécifiques sont proposées à ces enseignants en provenance de leur pays d'origine qui doivent acquérir certains référentiels propres à la Communauté française. Les pays partenaires sont garants de la qualité et du professionnalisme de ces enseignants. Ils s'efforcent, dans la mesure de leurs possibilités, de satisfaire les demandes des écoles, que ce soit pour les cours de langue ou pour les cours d'ouverture aux cultures d'origine.

Les professeurs de langue et culture d'origine offrent l'opportunité de lancer, d'enrichir ou d'affiner le projet mais il faut qu'ils fassent partie de l'équipe pédagogique et soient à même d'adhérer au mode de fonctionnement et à la démarche de nos écoles, raison pour laquelle une séance d'information et des formations sont organisées à l'intention de ces enseignants dans les deux années suivant leur arrivée chez nous.

Nous avons l'intention d'étendre ces partenariats à de nouveaux pays. Nous avons actuellement des contacts avec la Pologne et la Bulgarie. Je prendrai le temps de clarifier les demandes et d'apprécier les intérêts en présence avant de conclure des accords.

Lorsque nous nous sommes mis d'accord sur le fonctionnement, un partenariat peut être consigné dans une charte garante des bonnes relations entre les enseignants du pays d'origine et les équipes éducatives des écoles de la Communauté française.

Le site enseignement.be/lco reprend les sept chartes de partenariat existantes, les listes d'écoles, des données chiffrées, les modalités d'ouverture au public de centre de ressources en interculturel, etc.

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Madame la ministre, je vous remercie pour ces informations très intéressantes. Je m'étonne toutefois de ne pas avoir entendu la Chine dans les pays que vous avez cités.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – J'ai signé un accord avec le ministre chinois, mais il concernait l'enseignement supérieur et les centres Confucius. À cette époque, j'étais ministre de l'Enseignement supérieur et des Relations internationales.

(M. Jean-Luc Crucke reprend la présidence de la commission.)

6 Ordre des travaux

M. le président. – L'interpellation de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Tutorat des jeunes enseignants », est retirée.

Les questions adressées à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, par M. Daniel Senesael, intitulées « Informatisation du recrutement des candidats enseignants tempo-

raires » et « Apprentissage par le mouvement », sont reportées.

La question de M. Daniel Senesael à Mme Fadila Laanan, ministre de la Culture, de l'Audiovisuel, de la Santé et de l'Égalité des chances, et à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Académie et société de musique », est reportée.

Les questions adressées à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, par M. Yves Reinkin, intitulées « Information sur le décret « inscriptions » pour toutes les familles » et « Renforcement différencié des CPMS pour les élèves en intégration scolaire », ainsi que par M. Richard Miller, intitulée « Redoublement en maternelle », et par Mme Anne-Catherine Goffinet, intitulée « Facebook », sont reportées.

Les questions adressées à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, par M. Gilles Mouyard, intitulée « Utilisation de nouvelles technologies dans l'enseignement en Communauté française dans le cadre de la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire », et celles de M. Daniel Senesael, intitulée « Plan d'action de la Commission européenne en vue de réduire le décrochage scolaire » et « Apprentissage des langues », sont retirées.

Voilà qui clôt l'heure des questions et interpellations.

– L'heure des questions et interpellations se termine à 18 h.