

Commission de l'Education du

PARLEMENT

DE LA

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2009-2010

---

9 FÉVRIER 2010

---

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCE DU MARDI 09 FÉVRIER 2010

---

## TABLE DES MATIÈRES

1	Interpellation de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Évaluation formative et pratiques d'évaluation des enseignants » (Article 73 du règlement)	4
2	Interpellation de M. Marcel Neven à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Rapport établi par le service général de l'inspection au terme de l'année scolaire 2008-2009 » (Article 73 du règlement)	4
3	Interpellation de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Prise en charge de la dyslexie au sein de l'enseignement ordinaire » (Article 73 du règlement)	10
4	Interpellation de Mme Caroline Cassart-Mailleux à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Jeunes à haut potentiel, structures d'encadrement : cartographie en Communauté française » (Article 73 du règlement)	14
5	Interpellation de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Contrôle de l'obligation scolaire : procédure, rôle des communes, suite... » (Article 73 du règlement)	16
6	Interpellation de Mme Françoise Bertieaux à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Inscriptions en 1ère année secondaire pour les années 2009 et suivantes » (Article 73 du règlement)	19
7	Interpellation de Mme Sybille de Coster-Bauchau à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Indicateurs de l'enseignement » (Article 73 du règlement)	24
8	Ordre des travaux	27
9	Questions orales (Article 78 du règlement)	27
9.1	Question de M. Marc Elsen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Création du Conseil des Élèves francophones » . . . . .	27
9.2	Question de M. Alfred Gadenne à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Absence des élèves de la Communauté française de 'l'Action Comenius de mobilité individuelle des élèves' et autres aspects de la mobilité en Europe » . . . . .	28
10	Ordre des travaux	30
11	Questions orales (Article 78 du règlement)	30
11.1	Question de M. Mohamed Daïf à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Redoublement en maternelle » .	30
11.2	Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Redoublement en 3e maternelle » . . . . .	30

11.3	Question de M. Marc Elsen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Stabilité des postes APE, PTP et ACS dans les écoles » . . . . .	33
11.4	Question de Mme Françoise Fassiaux-Looten à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Statistiques du redoublement de l'enseignement en Communauté française » . . . . .	34
<b>12</b>	<b>Ordre des travaux</b>	<b>36</b>
<b>13</b>	<b>Questions orales (Article 78 du règlement)</b>	<b>36</b>
13.1	Question de Mme Annick Saudoyer à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Masculinisation du métier d'enseignant » . . . . .	36
13.2	Question de M. Yves Reinkin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Renforcement du tronc commun, de l'orientation positive et des DOA » . . . . .	40
13.3	Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Décision de la Ville de Bruxelles de n'accueillir les enfants en maternelle qu'à partir de trois ans révolus » . . . .	42
13.4	Question de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Discrimination communale à l'égard de l'Athénée Royal de Woluwé-St-Lambert » . . . . .	44
13.5	Question de Mme Françoise Fassiaux-Looten à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Encadrement différencié : préparation de la rentrée 2010 » . . . . .	44
13.6	Question de Mme Florence Reuter à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Gratuité des garderies scolaires »	45
13.7	Question de Mme Florence Reuter à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée la « Problématique du transport scolaire dans l'enseignement spécialisé en Brabant wallon » . . . . .	46
13.8	Question de Mme Julie de Groote à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Mobilité des élèves à besoins spécifiques » . . . . .	46
13.9	Question de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Apprentissage d'une seconde langue » . . . . .	49
13.10	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Apprentissage de deux langues étrangères » . . . . .	50
13.11	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Scolarité d'enfants souffrant d'une longue maladie ou d'une maladie chronique » . . . . .	51
13.12	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Situation statutaire des enseignants francophones des communes à facilités » . . . . .	53
13.13	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Remplacement d'un enseignant en immersion » . . . . .	53

Présidence de M. Jean-Luc Crucke, président.

– *L'heure des questions et interpellations commence à 9 h 35.*

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

- 1 **Interpellation de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Évaluation formative et pratiques d'évaluation des enseignants » (Article 73 du règlement)**
- 2 **Interpellation de M. Marcel Neven à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Rapport établi par le service général de l'inspection au terme de l'année scolaire 2008-2009 » (Article 73 du règlement)**

M. le président. – Ces interpellations sont jointes.

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – J'ai lu le rapport d'inspection relatif à l'année scolaire 2008-2009 et je me suis attardé sur les pratiques d'évaluation. Le décret « missions » invite les enseignants à pratiquer une évaluation formative, c'est-à-dire une « évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage. » Sortie de son contexte, l'évaluation formative en tant que telle n'a aucun sens. Par contre, si elle est intégrée aux apprentissages, elle permet aux élèves de s'améliorer en tirant les leçons de leurs erreurs. Sans évaluation formative, la remédiation, dont l'utilité fait l'unanimité, n'a d'ailleurs pas de raison d'être car elle s'inscrit en aval de pratiques visant à repérer les difficultés.

Malheureusement, les différentes inspections ont démontré que l'évaluation formative est en réalité « pratiquement inexistante dans le maternel et présente d'une manière très limitée dans le primaire ». Les inspecteurs ont constaté que « les erreurs et la manière d'apprendre des élèves sont insuffisamment exploitées » pour les aider à progresser. Au-delà de ces constats, il serait intéressant de trouver des solutions.

Dans la Déclaration de politique communau-

taire, nous avons exprimé notre volonté de « permettre aux enseignants de s'approprier les grandes options pédagogiques de notre système éducatif ». L'immense défi auquel nous confrontent les faibles résultats de notre système éducatif dans les classements internationaux est celui de la diffusion de « bonnes pratiques » éducatives. Aucun changement structurel ne portera ses fruits si les enseignants ne sont pas en mesure de satisfaire nos ambitions au bénéfice des écoles.

Nous le savons, les enseignants sont demandeurs d'outils pédagogiques pour conjuguer efficacité et égalité. En tant que politiques et pilotes du système éducatif, notre rôle consiste à diffuser les outils disponibles.

Selon les termes de la Déclaration de politique communautaire, nous nous sommes engagés à « soutenir la production et la mise à disposition d'outils pédagogiques et d'évaluation ». Les constats de l'inspection nous rappellent qu'il y a urgence car ces outils sont peu utilisés, voire méconnus. Dès lors, pouvez-vous nous dire comment vous envisagez d'améliorer la diffusion et la création d'outils permettant aux enseignants de pratiquer des évaluations formatives.

L'enjeu de la diffusion de « bonnes pratiques » d'évaluation s'inscrit bien entendu dans le chantier de la formation initiale et continue. À cet égard, l'ouvrage d'un spécialiste français de l'école et des évaluations pourra alimenter notre réflexion. Il s'intitule *Les notes. Secrets de fabrication*. Dans ce livre Pierre Merle avance cinq propositions constituant autant de bonnes pratiques dont nous pourrions nous inspirer et à propos desquelles je voudrais entendre votre avis :

1. Préserver l'anonymat social de l'élève, c'est-à-dire le fait de ne pas rechercher des renseignements sur l'élève tels que la profession de ses parents ou son parcours scolaire antérieur. .

2. Préserver l'anonymat scolaire des élèves. En France, des études ont en effet montré que le caractère anonyme du baccalauréat modifiait les résultats de l'élève.

3. Mutualiser, entre enseignants, les épreuves d'évaluation par un travail en commun sur le programme.

4. Préférer une notation encourageante à la croyance en la note vraie

5. Conceptualiser les pratiques d'évaluation : prévenir les élèves ; éviter un seul contrôle coupéret ; plusieurs évaluations préférables à une seule ; pas d'épreuves croche-pieds ; préparer une partie des exercices en classe ; une partie des exercices

doit être accessible aux élèves faibles ; . . .

Voici deux semaines, un enseignant s'exprimait dans une carte blanche de journal sur la difficulté des équipes pédagogiques d'acquiescer les ouvrages les plus récents à cause de leur coût ou de leur indisponibilité. Ce professeur proposait par conséquent de rassembler, dans les établissements, des points de documentation qui seraient des leviers d'innovation pédagogique. Cette solution mériterait d'être examinée.

Madame la ministre, vous l'aurez compris, je souhaiterais vous entendre sur ce dossier crucial, mais parfois sous-estimé qui est celui des pratiques d'évaluation des enseignants et de la diffusion d'outils les concernant.

**M. Marcel Neven (MR).** – Vous avez reçu en novembre dernier le rapport 2008-2009 établi par le service général de l'inspection qui se base sur des visites et des investigations dans l'enseignement maternel, primaire et secondaire. Si ce document s'avérait fiable, on pourrait le qualifier d'explosif, tant le constat qu'il pose révèle d'inquiétantes carences et condamne l'impuissance et la passivité des précédents gouvernements. Livré tel quel, ce rapport risque d'accentuer le fossé entre les enseignants, le politique et la direction de l'enseignement. Mon expérience m'a amené à accueillir ce genre de rapport avec scepticisme.

Ne possédant pas les données qui ont servi à établir ce rapport, il m'est difficile d'en juger la valeur. Il a toute les apparences d'un catalogue contenant quelques points positifs et une très longue liste de points négatifs.

Ainsi, pour l'enseignement primaire, le rapport constate que le journal de classe est rarement considéré comme un outil de travail et qu'il y aurait certaines difficultés à mettre en relation la préparation des activités avec les socles de compétence et le programme. Dans les activités organisées, les compétences commencent à être prises en compte dans certaines disciplines, mais les compétences transversales seraient rarement travaillées. L'évaluation comme support à la structuration des acquis et à une réflexion sur les démarches jouerait un rôle réduit dans l'apprentissage.

Les documents produits par la commission des outils d'évaluation seraient peu utilisés voire méconnus. Il ne serait donc pas étonnant que la différenciation et la mise en place des stratégies de remédiation soient peu présentes. On ne relève pas d'activités centrées sur les difficultés des élèves qui redoublent, la réponse pédagogique consistant le plus souvent à changer d'enseignant et/ou d'environnement. Les inspecteurs ne semblent pas sa-

voir que dans les petites et moyennes écoles, il n'y a qu'un enseignant pour la sixième année, voire pour le troisième degré.

J'en viens aux conditions d'utilisation des ressources octroyées pour l'amélioration de l'encadrement en première et deuxième années de l'enseignement primaire et aux pratiques pédagogiques des agents désignés dans ce cadre. Il est constaté que l'utilisation de périodes complémentaires sert le plus souvent à réduire la taille des classes. Est-ce toutefois une mauvaise chose ? Des classes aux effectifs réduits permettent après tout une remédiation plus aisée par le titulaire. Si les élèves concernés se trouvent dans un autre local et si le maître de remédiation intervient trop rarement, l'impact de cette mesure s'en trouvera fortement diminué. Malgré le nombre réduit d'élèves, les pratiques d'évaluation formative, de remédiation et de pédagogie différenciée ne sont guère efficacement mises en œuvre.

Un examen spécifique de l'organisation du cours de natation débouche sur deux constats. Le premier est d'ordre général. On relève une grande disparité entre écoles dans l'organisation de ces cours, parfois au sein d'un même pouvoir organisateur. Est-ce toutefois nécessairement négatif ? Le second constat porte sur la sécurité lors de ce cours. L'encadrement des élèves n'est pas optimal, ce qui ne permet pas d'assurer simultanément le sauvetage, l'apprentissage et la surveillance. Cette critique me paraît fondamentale, du moins si elle correspond à la réalité. Pour des raisons de sécurité, elle ne peut en tous cas pas rester sans suite immédiate. Une enquête et des mesures éventuelles sont donc urgentes.

J'en viens à l'enseignement secondaire. On ne relève pas de problèmes dans l'enseignement de transition. Dans l'enseignement qualifiant, par contre, vingt établissements ne disposaient pas d'un programme validé. Cette critique me paraît fort grave. L'apprentissage des savoirs et savoir-faire en vue de l'acquisition de compétences resterait une pratique que les professeurs s'approprient difficilement. Il convient évidemment de nuancer une telle critique en fonction des cours. Seul un tiers des professeurs observés proposeraient à leurs élèves des activités conformes favorisant la construction des compétences. Comme dans l'enseignement primaire, l'évaluation resterait un problème majeur. La plupart des enseignants donnent la priorité à l'évaluation des savoirs. Les travaux de la Commission des outils d'évaluation ne portent pas sur toutes les disciplines et tous les niveaux. Ils seraient en outre peu connus et mal utilisés.

Dans l'enseignement artistique, l'inspection relève de nombreux manquements sur la prise en compte des socles de compétences, des dysfonctionnements récurrents des conseils des études, l'incompréhension de la notion de compétence et la faible participation aux formations continuées. L'inspection regrette le manque d'attention accordée à cette question par de nombreux pouvoirs organisateurs. Certaines matières, voire certains cours, prévus nécessaires à l'obtention de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur ne sont pas organisés ou le sont de façon lacunaire dans l'enseignement supérieur artistique et plus particulièrement dans les conservatoires royaux. J'affirme depuis longtemps que l'enseignement artistique est trop peu pris en considération par les ministres de l'Enseignement. Je voudrais que cela change.

Malgré mon scepticisme, je constate que ce rapport confirme plusieurs critiques faites par le MR depuis plus de cinq ans. Je pense plus particulièrement au problème de la remédiation. Le rapport illustre surtout l'énorme écart entre ce qui se passe dans les écoles et la pédagogie théorique de certains cabinets ministériels. On a multiplié les réformes imposées d'en haut aux enseignants à coup de circulaires illisibles et sans aucune explication. Ces réformes ne sont le plus souvent que l'écho d'idéologies partisans occultant les vrais problèmes des réformes qui n'ont pas été assimilées. Ce rapport souligne les responsabilités politiques. Malheureusement, voilà trois ans que le gouvernement s'empêtre dans ses décrets sur les inscriptions successifs et néglige les vrais problèmes de l'école.

En 2007-2008, le taux de redoublement s'élevait à 5 % en maternelle, 20 % en primaire et 50 % dans le secondaire. Seuls quatre élèves sur dix terminent leurs études secondaires dans les temps. Ces retards coûtent 370 millions d'euros, soit 6 % du budget total de l'enseignement. Cet argent pourrait évidemment être utilisé à meilleur escient.

Au-delà des chiffres, l'aspect humain et social doit être pris en compte. Les jeunes découragés sont orientés vers des filières moins valorisantes. Après huit années passées dans le secondaire, 26 % d'entre eux n'obtiennent même pas un diplôme.

Au mois d'octobre 2005, le MR a déposé une proposition de décret introduisant la notion de remédiation immédiate dans le décret du 24 juillet 1997. Cette proposition, comme toutes les autres, a été repoussée et refusée à toute discussion au parlement. Il est peut-être temps de voir les choses au

trement.

Ce rapport accablant reçoit-il votre adhésion, Il ne doit pas être un prétexte de stigmatisation des professeurs et des directions. Au contraire, il doit nous permettre de prendre conscience de leurs difficultés et nous inciter à les épauler dans leurs tâches.

Madame la ministre, ne serait-il pas temps de se mettre autour d'une table, majorité et opposition, afin de mettre peut-être en œuvre un nouveau plan « Marshall » destiné à l'enseignement ?

**M. le président.** – La parole est à M. Daïf.

**M. Mohamed Daïf (PS).** – Comme mes collègues, j'ai pris connaissance du rapport de l'inspection pour l'année scolaire 2008-2009, rapport instructif et éclairant. Il est en effet bon de multiplier les sources d'information.

Cependant, au-delà du *scoop* médiatique et de l'agitation qui a suivi sa publication dans la presse, nous aurions intérêt à analyser ce rapport à tête reposée et en toute objectivité. Il s'agit avant tout d'un document de travail destiné à l'amélioration continue de notre enseignement. Contrairement à ce qu'on a voulu faire croire, le rapport n'est en rien un brûlot contre les enseignants.

Il contient toutefois plusieurs constats sans concession et des réalités dures à accepter. Mais nous savons que notre enseignement doit absolument être amélioré et nous en connaissons les principaux problèmes : il est inégalitaire, les enseignants – particulièrement les jeunes – choisissent trop rapidement de s'orienter vers d'autres voies, le niveau général est trop faible, l'intégration des jeunes ne maîtrisant pas ou guère le français est difficile, etc. Malheureusement, cette situation existe depuis longtemps. Elle résulte d'une dégradation qui a commencé voici plusieurs années, voire plusieurs décennies.

Des réformes importantes et courageuses ont été entreprises, mais vous savez aussi bien que moi, madame la ministre, qu'il faut du temps avant que des résultats n'apparaissent. L'Inspection, dans son rapport, pointe de façon très précise des problèmes ou des difficultés d'ordre pédagogique. C'est normal, c'est son rôle. Il serait incompréhensible qu'elle ignore les situations posant problème.

Puisque certains de mes collègues ont fait une lecture aussi exhaustive qu'exclusive des manquements, j'aimerais souligner les points positifs de ce rapport. Pour le niveau primaire, on y mentionne que « même s'il conviendra de pallier encore certaines faiblesses constatées, on relève, par

rapport à 2007-2008, une amélioration significative des pratiques en ce qui concerne le respect du prescrit décretaal en la matière ».

Pour le niveau secondaire : « L'Inspection de l'enseignement [...] émet [...] un constat positif quant au souci de progresser manifesté par les enseignants considérés individuellement et par les équipes pédagogiques dans leur ensemble. [...] Un autre indice est encore davantage significatif. C'est le constat posé au terme d'une deuxième visite, visite programmée pour apprécier la façon dont ont été palliés les manquements relevés lors de la première inspection. Dans une majorité très importante de cas, l'Inspection [...] a constaté des améliorations significatives. »

Le tableau n'est donc pas aussi sombre qu'on voudrait nous le faire croire, même si le travail à fournir est considérable. Ne le nions pas. Et notre responsabilité, ici en commission de l'Éducation, est importante. Mais ce n'est pas en niant le travail déjà réalisé que nous pourrions progresser.

Il me paraît donc important de lire attentivement les solutions proposées par l'Inspection. Je pense notamment aux recommandations sur la clarté des programmes et l'augmentation du nombre de référentiels communs nécessaires à la continuité et à la cohérence des apprentissages, y compris « là où les conditions semblent réunies pour qu'elle s'installe aisément : écoles primaires et secondaires réunies sur un même site ». De quoi interpellier sur la notion de *continuum* pédagogique. La réflexion doit donc être approfondie sans exclusive.

Dès lors, madame la ministre, je me demande si de tels rapports ne gagneraient pas à être diffusés également auprès des parlementaires de la commission de l'Éducation. Cela nous permettrait de compléter nos informations et de collaborer plus efficacement.

Enfin, en tant qu'enseignant, comme la plupart de mes collègues présents dans cette commission, je considère que l'Inspection est un organe fondamental d'amélioration de la pédagogie en tenant compte des remarques des enseignants. De plus, il faudrait donner plus de moyens aux enseignants, renforcer la formation continue de ces derniers et enfin valoriser cette noble profession.

**M. le président.** – La parole est à Mme de Grootte.

**Mme Julie de Grootte (cdH).** – Je voudrais poser la question de la suite à donner à ce rapport, notamment sur la méthode proposée. C'est le premier rapport depuis la réforme de l'inspection et c'est un outil vraiment intéressant et particuliè-

rement exhaustif. La presse ne nous en a révélé que les grandes lignes, or le document dessine un nouveau Contrat pour l'école, un grand plan pour l'éducation en posant les questions essentielles : le continuum pédagogique, la formation continuée des enseignants, l'évaluation, etc.

Les questions posées à la ministre sont donc extrêmement vastes. Il serait intéressant de réfléchir – je m'adresse à la ministre et à l'ensemble de la commission – à la façon dont nous allons utiliser ce rapport.

**M. le président.** – Madame de Grootte, votre question est judicieuse. Au parlement wallon, nous avons une pratique intéressante : certains rapports sont présentés et discutés en commission. Par exemple, la semaine dernière, nous avons examiné le rapport sur la Société wallonne du Logement. Cela nous a pris toute la matinée, mais ce fut très constructif.

Certains rapports méritent de retenir notre attention. Si, à l'avenir, l'un d'entre nous estime qu'un rapport en vaut la peine, je ne verrais aucun inconvénient à demander à la Conférence des présidents qu'il fasse l'objet d'un débat en commission. On ne pourrait le faire systématiquement, mais dans certains cas, c'est tout à fait possible.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Le rapport d'inspection souligne effectivement la difficulté pour les enseignants d'inscrire le processus d'évaluation formative dans leur séquence d'apprentissage.

Comme le rappelle M. Saint-Amand, l'évaluation formative est une démarche indispensable si l'on veut tenir compte des difficultés de maîtrise de l'enfant ou de l'adolescent. Aider le jeune à réfléchir sur ses apprentissages lui permet de progresser. Il ne faut pas stigmatiser l'erreur mais, au contraire, partir de l'erreur et ne pas coter l'élève immédiatement. L'évaluation formative impose de se pencher, avec l'élève, sur ses premiers résultats dans la maîtrise des savoirs, des savoir-faire et des compétences. Comme le disait M. Neven, elle est au cœur du processus qui permettra de développer la remédiation immédiate, la différenciation, et qui révélera les facilités et les difficultés des élèves à suivre le rythme de la classe.

La commission des outils d'évaluation, prévue par le décret « missions », développe précisément des instruments qui peuvent aider l'enseignant à modéliser ses pratiques d'évaluation formative ou certificative. Le rapport de l'Inspection souligne qu'ils sont encore trop peu connus des enseignants.

Les visites d'inspection sont souvent un moment privilégié pour analyser ces outils d'évaluation, pour apprécier leur valeur sur le terrain, tant pour les apprentissages que pour les pratiques d'évaluation. Comme cela a été rappelé, notamment par M. Daïf, les inspecteurs ne se contentent pas de faire des remarques pertinentes au terme d'une première visite. Non, dans les six ou sept mois, ils reviennent dans l'établissement. Ces secondes visites offrent l'occasion d'insister sur l'importance des cellules de soutien et de conseil pédagogique pour l'utilisation de ces outils. En quelque sorte, c'est aussi une évaluation formative qui est réalisée par les inspecteurs, avec les enseignants et l'équipe pédagogique pour qu'elle avance elle-même après avoir identifié les forces et les faiblesses.

Cette démarche d'évaluation me semble essentielle. Je ne puis partager le constat selon lequel elle serait dépourvue d'intérêt, bien au contraire.

Les groupes de travail, les commissions d'outils dont j'ai parlé poursuivent leurs efforts en inter-réseaux et publient régulièrement leurs productions sur le site « [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be) », offrant ainsi progressivement une banque d'activités d'évaluations étalonnées, soucieuses de structurer des savoirs, des savoir-faire, en mettant l'élève en activité dans des tâches susceptibles d'installer de réelles compétences conformes au prescrit décretaal.

Par ailleurs, les évaluations externes diagnostiques, qui ne sont pas certificatives, ainsi que les évaluations externes certificatives ont été mises en place, accompagnées de pistes didactiques construites par des enseignants de terrain et des membres de l'Inspection. Elles contribuent à harmoniser les pratiques d'évaluation en Communauté française et ont également un retentissement certain sur les pratiques d'apprentissage en amont. Les activités d'apprentissage et d'évaluation proposées par ces pistes didactiques mettent aussi l'accent sur la pratique d'une évaluation formative qui stimule la réflexion de l'élève à partir de ses erreurs, sans le pénaliser.

De son côté, l'Institut de formation en cours de carrière propose des formations centrées sur l'utilisation des outils et les pistes didactiques rédigées à l'issue des évaluations externes. Nous disposons ainsi d'un maillage particulièrement intéressant qui va commencer à produire des effets. Ces propositions de formation par l'IFC font partie des thèmes prioritaires définis par la commission de pilotage, en accord avec le gouvernement. Il importe de travailler sur ces thématiques. Ces formations sont très riches et bien perçues par

les enseignants. Toutefois, tous les enseignants n'y participent pas, peut-être par manque d'informations, par méconnaissance ou à cause des difficultés d'inscription.

Une réflexion est en cours. Il s'agit de recentrer les plans de formation établis par les écoles sur les pratiques d'apprentissage et d'évaluation dans les différentes disciplines, en se fondant sur les lacunes ou les manquements perçus par l'Inspection. La formation aux pratiques d'évaluation devrait être davantage récurrente et efficace. On devrait pouvoir bénéficier d'une formation continue et avoir une vision globale des besoins et des attentes des enseignants qui répondent positivement comme l'a souligné M. Daïf.

En outre, les manquements didactiques indiqués dans le rapport de l'Inspection ne remettent en cause ni le travail ni les qualités des enseignants, mais ils montrent, comme le font les évaluations externes certificatives ou diagnostiques, le chemin qui reste à faire. Il est évident que des améliorations peuvent et doivent être apportées, et c'est heureux, vu l'important taux d'échecs et de redoublements.

Je signale que ce rapport de l'Inspection est le premier de ce type qui fait suite à la réforme. Par le passé, les rapports de l'Inspection ciblaient davantage tel ou tel point. Ici, nous disposons d'un rapport global. Nous pouvons nous en féliciter car c'est la première fois qu'un rapport aussi complet est réalisé, tant pour les inspecteurs que pour les équipes pédagogiques.

Si la presse a mis en évidence les remarques négatives, elle n'a rien dit des remarques positives. Il faut examiner le rapport avec objectivité. Tout n'y est pas négatif, comme le rappelait M. Daïf, notamment l'amélioration en primaire et en secondaire. Nous n'attendons pas de notre Inspection un rapport lénifiant, ce n'est pas son rôle. Ce n'est pas non plus le rôle de l'enseignant de dire que tout va bien quand ce n'est pas le cas. Ce rapport doit mettre clairement en évidence les forces et les faiblesses. Autrement, à quoi servirait-il ?

Je ne pourrai pas aujourd'hui examiner ce rapport de manière exhaustive. C'est pourquoi je grouperai les constats en cernant quatre priorités. Il y a d'abord l'absolue nécessité de garantir la continuité des apprentissages entre niveaux d'enseignement, mais aussi entre degrés et années d'étude. Il y a ensuite l'importance d'assurer l'écriture de référentiels communs au deuxième degré de l'enseignement secondaire de façon à compléter le prescrit du décret « missions ». Les référentiels sont relativement vagues, ce qui explique la difficulté d'organiser une épreuve externe en qua-



trième année. Il faudra mieux définir ces référentiels. Il faut ensuite poursuivre la mise en œuvre d'une didactique des compétences accompagnée d'une identification claire des savoirs et des savoir-faire indispensables. Enfin, il faut développer des pratiques d'apprentissage qui assurent la différenciation et la remédiation immédiate. Ce dernier point est au cœur de la lutte contre le redoublement, l'échec scolaire et la relégation.

Ces constats ne signifient pas que rien n'a été mis en œuvre chez les enseignants. Le rapport de l'Inspection émet un constat positif sur la volonté de progresser manifestée individuellement et collectivement par les équipes pédagogiques dans leur ensemble. C'est essentiel.

Comme je l'évoquais déjà lors d'une précédente interpellation de M. Reinkin et de Mme Soudoyer, chaque mission d'inspection a donné lieu à une communication adressée au responsable de l'établissement visité et, par son intermédiaire, aux différents enseignants concernés. Les professeurs et les équipes pédagogiques ont ainsi pu conforter cette évaluation externe de leur établissement avec leur propre auto-évaluation pour assurer un pilotage et un fonctionnement plus efficace de leur école ou de leur centre, grâce à l'appui de l'inspection et des cellules de conseil et de soutien pédagogique. Après le retour de l'inspecteur, on constate souvent une amélioration, ce qui répond finalement à l'objectif visé.

Il est essentiel de continuer à travailler sur l'évaluation de notre système éducatif, en sollicitant l'adhésion des équipes éducatives, d'améliorer le fonctionnement de la formation en cours de carrière pour rencontrer davantage les problématiques cernées par les outils d'évaluation, notamment le rapport d'inspection, de rationaliser, conformément au décret sur l'inspection, les missions du service d'inspection en les centrant sur l'évaluation du niveau des études.

Notre objectif est de mieux cerner les difficultés des enseignants, de mieux les impliquer dans la mise en œuvre des réformes, d'intensifier l'encadrement et l'accompagnement déjà mis en place par les cellules de soutien et de conseil pédagogiques.

Monsieur Neven, vous évoquez un possible plan « Marshall » de l'enseignement qui réunirait majorité et opposition. Vous reconnaissez ainsi que ce plan a des vertus... L'idée que nous mentionnons une réflexion commune ne manque pas d'intérêt. Dans une autre commission, votre groupe a toujours souhaité jouer un rôle constructif. Il ne manque plus que votre formation dans cette démarche commune. Bien entendu, nous n'avons pas

tous la même sensibilité et nos positions diffèrent sur certains points.

Mon cabinet et moi-même envisageons la création des outils indispensables pour améliorer notre système éducatif, lui garantir la sérénité et en accroître l'efficacité.

Ce genre de rapport n'est pas jeté aux oubliettes. Comme je l'ai dit, il permet de centrer les formations, grâce à l'Institut de la formation en cours de carrière, sur des besoins identifiés dans des équipes pédagogiques précises. Il permet aussi, avec les évaluations externes, de disposer d'une connaissance plus globale de la question et de s'orienter ensemble, localement, vers une amélioration de notre pilotage et de notre enseignement.

Ces évaluations et certifications n'existaient pas il y a quelques années encore. Or seul ce qui a été mesuré pourra être amélioré. Ce premier rapport nous permettra de progresser dans un contexte d'autonomie plus large, de pilotage accru et de responsabilisation partagée, comme le prévoit la Déclaration de politique communautaire.

**M. le président.** – Madame de Groote, je constate que des parlementaires n'ont pas reçu le document en question. Compte tenu de son intérêt, je veillerai à ce qu'il soit communiqué à tous les membres de la commission. Si notre agenda le permet, je le mettrai à nouveau à l'ordre du jour pour que nous puissions en débattre avec ses auteurs. Il me semble en effet souhaitable que nous approfondissions l'analyse de ce document.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Il n'est pas prévu actuellement de transmettre ou non le texte qui passe en commission de pilotage. Je ne suis pas celle qui a souhaité le communiquer à la presse, autrement j'en aurais souligné les aspects positifs.

L'audition doit-elle avoir lieu chaque année ou tous les deux ans pour laisser le temps d'évaluer les progrès ? À ce sujet, on pourrait entendre l'inspecteur général qui coordonne le travail des 280 inspecteurs ayant participé à la rédaction de ce rapport.

**M. le président.** – J'approuve votre proposition. Le document pourrait être transmis aux membres de la commission qui, selon leur disponibilité et en fonction de l'agenda, en prendraient connaissance.

**M. Olivier Saint-Amand (ECOLO)** – L'évaluation formative change le rapport entre les enseignants et les élèves. D'un modèle d'épreuve,

d'échec, de sélection, on essaie d'évoluer progressivement vers un modèle d'aide, de réussite, de dépassement de soi. C'est tout l'enjeu, le défi de l'évaluation formative.

Les enseignants disent ne pas toujours se trouver dans un rapport constructif avec l'Inspection. Le plus souvent, ils craignent la visite de l'inspecteur... Pourquoi ne pas envisager une inspection formative ?

Repenser le rôle de pilotage de l'inspection est un défi. Transformée en soutien pour les enseignants, elle les guiderait dans la mise en œuvre des réformes récentes sans toutefois en proposer de nouvelles. L'inspection peut les aider à améliorer leur pratique en matière d'évaluation formative, de différenciation, de remédiation, de décloisonnement, de travail en cycles. C'est là que se situe l'enjeu actuel.

Le rapport de l'Inspection dont il est ici question est un état des lieux très intéressant. Il serait vraiment utile s'il permet de construire l'avenir en améliorant les choses. Evitons de stigmatiser l'enseignement, de donner un coup de massue supplémentaire aux professeurs qui donnent le plus souvent le meilleur d'eux-mêmes dans un contexte pourtant difficile.

J'aimerais insister sur la notion de mise en valeur des domaines qui fonctionnent bien dans l'enseignement. Il est regrettable que les bonnes pratiques tardent à se généraliser. Accélérer leur mise en œuvre devrait être le rôle essentiel des inspecteurs à l'avenir. Le défi pour la Communauté française est de valoriser ce qui fonctionne bien.

**M. Marcel Neven (MR)** – Une audition du responsable du rapport, pour suivre l'exemple du parlement wallon, nous permettrait de lui poser des questions sur des points précis du texte. Il pourrait, à cette occasion, souligner ce qui lui paraît important ou accessoire.

Dans un rapport qui comporte trente-cinq à quarante pages, toutes les phrases n'ont pas la même importance. J'ai dénoncé cet aspect de « catalogue ». Je propose dès lors que l'on en fasse un exposé, ce qui permettrait de faire ressortir davantage certaines éléments.

Madame la ministre, je me réjouis de constater que vous êtes très attentive et sans préjugés vis-à-vis de tout ce qui est écrit dans ce rapport. Votre attitude n'est pas du tout dogmatique, je dirais même que vous êtes très pragmatique.

Des manquements ont été dénoncés, ce qui montre le chemin qui reste à parcourir. Mais je ne suis pas certain que, si ce rapport n'est pas suivi

d'une synthèse et d'un débat, les enseignants en tireront les leçons.

Vous avez mis en évidence quatre priorités. Une telle synthèse me paraît beaucoup plus efficace qu'une lecture exhaustive.

**M. le président.** – Nous entendrons l'inspecteur général. En Conférence des présidents, nous chercherons une date qui convienne à chacun. Dès que la ministre m'aura communiqué le rapport, je le transmettrai à tous les membres de cette commission.

Les incidents sont clos.

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

### 3 Interpellation de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Prise en charge de la dyslexie au sein de l'enseignement ordinaire » (Article 73 du règlement)

**Mme Caroline Persoons (MR).** – Mon interpellation porte sur les difficultés rencontrées par les enfants atteints de dyslexie pour trouver un accompagnement adéquat et poursuivre leurs études dans l'enseignement ordinaire.

La dyslexie est un trouble de l'apprentissage du langage écrit et certainement pas un déficit intellectuel. Dix pour cent de la population belge seraient concernés. Les formes de dyslexie sont multiples mais les conséquences sont les mêmes, à savoir un parcours scolaire particulièrement difficile.

Une détection précoce est essentielle car un accompagnement et une aide appropriée permettent d'éviter un lourd handicap, voire l'analphabétisme comme un reportage télévisé en témoignait il y a quelque temps.

De nombreux pays l'ont bien compris. C'est notamment le cas des États-Unis, des Pays-Bas, du Canada ou de la Grande-Bretagne. Récemment, j'ai lu dans la presse le témoignage d'une grand-mère qui soulignait combien sa petite-fille avait eu de la chance de faire ses études aux États-Unis où elle avait pu bénéficier d'une aide professionnelle, du soutien des enseignants et d'un matériel adapté, notamment l'utilisation d'un correcteur d'orthographe. Cela lui avait permis de suivre l'enseignement ordinaire.

En Belgique, dès 1970, le législateur a pris plusieurs mesures pour les enfants qui, sur la base

d'un examen pluridisciplinaire, doivent bénéficier d'un enseignement adapté. Ainsi l'enseignement de type 8 a-t-il été créé pour les enfants présentant des troubles de l'apprentissage : difficultés de lecture, dyscalculie, dysorthographe.

Pourtant, si l'enseignement spécialisé permet d'offrir un enseignement de qualité aux enfants présentant de graves difficultés, il ne constitue pas toujours une réponse appropriée pour les cas de dyslexie plus légers. Heureusement, tous les enfants dyslexiques ne relèvent pas de l'enseignement de type 8. Par ailleurs, il faut éviter au maximum de placer ces enfants dans l'enseignement spécialisé et promouvoir leur inscription dans l'enseignement ordinaire, en particulier en cas de troubles de l'apprentissage. Les études réalisées par le professeur Tremblay ont démontré que les élèves en inclusion apprenaient mieux tout en ayant un comportement, une estime de soi, une envie d'apprendre similaires sinon supérieurs. Selon lui, un élève qui entre dans l'enseignement spécialisé n'en sort pas ou très rarement.

Toutefois pour suivre un cursus scolaire normal, les enfants dyslexiques doivent profiter d'un encadrement particulier. Madame la ministre, c'est donc sur cet aspect que je souhaiterais vous interroger, en insistant sur quelques points précis, à savoir les mesures relatives à cet encadrement particulier, la formation des professeurs, le dépistage et l'accès à l'enseignement secondaire.

Parmi les mesures prises, je retiens spécialement le recours à l'oral, l'utilisation d'un logiciel correcteur d'orthographe ou, encore, l'adaptation du temps d'examen. Afin de faciliter l'apprentissage, certains pouvoirs organisateurs ont fourni du matériel informatique adapté aux enfants dyslexiques. Comme j'ai eu l'occasion de le rappeler lors d'une interpellation développée sur le sujet durant la législature précédente, la Communauté flamande a offert un logiciel adapté et un dossier d'apprentissage à toutes les écoles. Qu'en est-il en Communauté française? Quelles sont les mesures pour favoriser l'intégration des enfants dyslexiques dans l'enseignement ordinaire? Comptez-vous prendre des initiatives? Dans un article consacré à la dyslexie, le journal *Le Ligueur* cite plusieurs logiciels d'aide. Une aide est-elle prévue pour les écoles qui souhaitent les acquérir?

La formation initiale et continuée des instituteurs et professeurs est essentielle car ils sont en première ligne pour détecter les difficultés de l'enfant. Mais bien souvent, les enseignants sont démunis face à ces situations. La directrice de l'école l'Envol à Gesves rappelait qu'en sortant de l'école normale, « les instits ne sont formés ni pour gérer

ni pour aider les enfants à troubles d'apprentissage ou à haut potentiel. » Ma collègue, Caroline Cassart-Mailleux reviendra sur ce point.

Le décret du 12 décembre 2000 relatif à la formation initiale des instituteurs et des régents a permis de réaliser un pas vers l'amélioration de la situation en imposant aux sections préscolaires et primaires des écoles normales des cours sur les troubles de l'apprentissage.

Cependant, ces mesures ne semblent pas suffire et des efforts doivent encore être accomplis. J'ai d'ailleurs interrogé le ministre responsable de l'enseignement supérieur à ce sujet.

De plus, afin d'améliorer la formation continue des enseignants, l'IFC propose également des formations qui abordent notamment l'analyse des mécanismes d'apprentissage de la lecture ou du calcul. Toutefois, en réponse à une précédente question, il m'a été signalé que cette offre était limitée en raison d'un manque de formateurs compétents. Qu'en est-il actuellement?

J'en reviens au dépistage de la dyslexie. Pour certains handicaps, tels l'autisme, des centres de dépistage spécialisés sont reconnus et subsidiés par l'Inami. Qu'en est-il pour la dyslexie où le rôle des centres psycho-médico-sociaux est très important? Ces centres utilisent notamment la méthode de Piaget. Y a-t-il des tests pour des élèves, sur une base volontaire, pour repérer les troubles de l'apprentissage et agir correctement et rapidement?

Un autre élément de réflexion est le fait qu'un enfant qui termine ses primaires dans l'enseignement de type 8 doit continuer ses études dans l'enseignement secondaire ordinaire. Il n'existe en effet pas d'enseignement secondaire spécialisé de type 8. Comme je l'ai rappelé, il existe différentes formes de dyslexie et, pour les cas les plus graves, la poursuite de la scolarité dans l'enseignement secondaire ordinaire risque de mener à l'échec ou à la relégation dans des filières professionnelles ou techniques si rien n'est organisé.

Rien, me semble-t-il, n'est actuellement prévu pour les dyslexies dans l'enseignement secondaire. Une extension de ce qui existe pour les enfants dyslexiques en primaire est-elle envisageable à ce niveau? Envisagez-vous de prendre d'autres mesures en faveur des enfants dyslexiques dans l'enseignement secondaire? Je pense ici au recours systématique aux examens oraux et à l'utilisation de logiciels correcteurs d'orthographe.

L'intégration et l'inclusion sont essentielles et beaucoup pourra être fait pour les enfants atteints de dyslexie si les professeurs et les écoles peuvent bénéficier du matériel et des moyens nécessaires.

**Mme la présidente.** – La parole est à M. Saint-Amand.

**M. Olivier Saint-Amand (ECOLO).** – La dyslexie est un sujet important. Elle touche entre cinq et dix pour cent des enfants, ce qui n'est pas négligeable.

La dyslexie est un trouble des apprentissages spécifiques ce qui sous-entend que les enfants ne souffrent pas d'un problème global. En conséquence, le reste des apprentissages n'est pas touché et il est possible d'intervenir sur ce trouble en aidant les enfants.

La détection précoce de la dyslexie est donc essentielle pour y répondre le mieux possible. Dans le cas inverse, le problème peut se prolonger jusqu'à l'adolescence ou même jusqu'à l'âge adulte. La remédiation doit donc commencer très tôt.

La détection précoce implique l'amélioration de la formation des enseignants généralement peu préparés à poser des diagnostics et à apporter les premiers éléments de réponse à ce trouble de l'apprentissage. La présence en classe d'intervenants spécialisés ou du CPMS est indispensable car si l'on peut attendre des enseignants qu'ils soient capables de détecter la dyslexie d'un de leurs élèves, ils n'ont pas la formation des logopèdes nécessaire pour y remédier.

Quoique ce domaine ne relève pas de votre compétence, je voudrais signaler que seules les deux premières années de logopédie sont remboursée par l'Inami. Il faudrait faire sauter ce verrou car les enfants dyslexiques ont souvent besoin d'un suivi pendant plus de deux années.

La diversification des modes d'apprentissage et leur adaptation aux enfants dont le mode de fonctionnement n'est pas classique sont également importantes. Les méthodes d'apprentissage sont conçues en fonction des enfants qui ne présentent pas de troubles d'apprentissage. Pour une meilleure intégration des enfants dyslexiques, il est nécessaire de varier les processus et les supports. Il est essentiel de modifier également l'évaluation qui fait trop souvent appel à des compétences difficilement maîtrisables par les enfants dyslexiques. Certains systèmes éducatifs à l'étranger n'ont pas hésité à adapter l'évaluation de manière à permettre une évaluation des compétences réelles des enfants.

Plus généralement, je propose de changer la philosophie de l'enseignement et de faire évoluer les pratiques. Il est essentiel de renvoyer une image positive aux enfants, en limitant la dyslexie à un trouble de l'apprentissage qui touche une petite partie des leurs compétences et non à un handicap

global est essentiel. L'Australie et la Finlande, notamment, sont parvenues à opérer ce changement de paradigme. Dans les outils d'évaluation, ce ne sont plus les faiblesses des enfants qui sont mises en évidence, mais leurs forces.

**Mme la présidente.** – La parole est à Mme de Grootte.

**Mme Julie de Grootte (cdH).** – Une étude réalisée par Donat Carlier de la CCFEE montre qu'à Bruxelles l'enseignement de type 8 est fréquenté par 30 % d'élèves de plus que partout ailleurs en Communauté française. Ces élèves sont souvent issus de milieux défavorisés et/ou de l'immigration. Parfois, un trouble du comportement devient un trouble de l'apprentissage parce que le trouble n'est pas correctement identifié. Un problème spécifique se pose donc à Bruxelles.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – La dyslexie est un trouble complexe qui se traduit par un déficit sévère de l'apprentissage de la lecture. Je suis particulièrement intéressée par cette question. J'ai dès lors demandé à mon conseiller pour l'éducation spécialisée et intégrée de me représenter au Congrès mondial de la dyslexie qui s'est tenu la semaine dernière à Paris, car il me semblait intéressant de confronter nos connaissances et nos pratiques pédagogiques à celles d'autres pays. Il en est ressorti que la conception de la dyslexie a beaucoup évolué ces dernières années grâce aux apports conjoints de plusieurs disciplines : psychologie cognitive et éducationnelle, neuropsychologie, neurobiologie, génétique.

Les rapports scientifiques présentés à cette occasion par des experts du monde entier ont clairement mis en évidence les progrès constants de la recherche dans ce domaine et son impact sur la nécessaire évolution des pratiques pédagogiques et orthopédagogiques des enseignants. Ce congrès a été l'occasion de présenter différents outils et logiciels facilitant l'apprentissage des élèves dyslexiques. Une société wallonne a fait œuvre de pionnière dans ce domaine. Son logiciel Kurzweil 3 000 est une référence très appréciée des professionnels qui ont des élèves présentant des difficultés de lecture et d'écriture. Ce logiciel scolaire est conforme à nos référentiels pédagogiques. Il est agréé par la commission de pilotage du système éducatif de la Communauté, ce qui permet aux écoles d'obtenir le remboursement partiel des frais d'acquisition.

Sous certaines conditions, les particuliers peuvent aussi bénéficier d'un soutien financier de l'Awiph en Région wallonne ou de la Cocof en Région bruxelloise.

Je suis aussi tout à fait favorable à l'intégration des élèves dyslexiques dans l'enseignement ordinaire. J'encourage de manière générale le développement des pratiques d'intégration telles que définies par le décret organisant l'enseignement spécialisé du 3 mars 2004, modifié par celui du 5 février 2009 et qui est d'application depuis cette rentrée scolaire.

Sur les 451 élèves intégrés, 154 relèvent d'un enseignement de type 8. Ils fréquentent donc l'enseignement ordinaire tout en bénéficiant d'une aide complémentaire orthopédagogique ou rééducative délivrée par du personnel de l'enseignement spécialisé. Ce sont, à mes yeux, de bonnes pratiques et de bonnes méthodes de travail, et tout le monde en sort gagnant. Cette complémentarité doit être encouragée. L'originalité du décret est de permettre à des élèves atteints de troubles de l'apprentissage, comme la dyslexie, d'être rapidement pris en charge pour éviter l'échec, une blessure majeure et une perte de l'estime de soi, des éléments essentiels au succès de l'apprentissage.

Des formations sont effectivement organisées chaque année par l'Institut de formation en cours de carrière, l'IFC, et remportent un grand succès. Rien que pour cette année scolaire 2009-2010, sept sessions sont proposées sur ce thème. On y compte 129 participants.

La fonctionnaire dirigeante de l'IFC me signale que les formateurs issus de l'UCL et de l'ULB sont de grande qualité. Ils ont une excellente pratique clinique avec des enfants dyslexiques. L'ULg dispose également de personnes compétentes pour déposer des offres de formation dans ce domaine. L'IFC dispose à l'heure actuelle de suffisamment de formateurs.

Alors qu'il existe des centres de référence agréés pour l'autisme, il n'en existe pas pour la dyslexie en Communauté française. Le dépistage est primordial, mais il est difficile à établir. Une dyslexie mal prise en charge peut compromettre l'avenir d'un enfant. Non reconnu dans ses difficultés, il peut développer des troubles du comportement. L'information est donc indispensable pour permettre aux parents et aux professionnels concernés d'être attentifs à certains signaux d'alerte. La détection précoce est évidemment essentielle. Souvent, c'est l'enseignant qui a en premier lieu des doutes sur les difficultés et la vigilance de l'enfant.

Toutefois, pour les raisons que M. Saint-Amand a très bien expliquées, seuls des spécialistes pourront établir un diagnostic précis et apporter une aide tout à fait appropriée au terme d'un processus parfois long. L'enseignant se limi-

tera à adapter sa manière de donner les cours.

Dans un premier temps, l'enseignant alerte l'équipe tridisciplinaire du CPMS dont vous avez souligné l'importance. En concertation avec le professeur et le centre de promotion de la santé à l'école, l'équipe du CPMS dépiste et tente de remédier à d'autres causes potentielles comme une déficience intellectuelle ou sensorielle, des troubles psychologiques, une mauvaise maîtrise de la langue ou un manque de stimulation de l'environnement familial. Les budgets des CPMS n'ont pas été augmentés, mais cette détection fait partie de ses missions.

Le médecin de famille joue également un rôle important dans le dépistage. Des spécialistes tels que les logopèdes ou des pédopsychiatres pourrout ensuite affiner son diagnostic. La Fondation Dyslexie propose aux enseignants du secondaire des tests à pratiquer sur une base volontaire afin de repérer des troubles de lecture, et particulièrement la dyslexie. Cette fondation a récemment proposé des formations à l'Institut de formation en cours de carrière. Je compte suivre cette initiative de près.

Vous posez très justement la question de l'inclusion des élèves dyslexiques dans l'enseignement secondaire. Cela mérite toute notre attention. L'enseignement de type 8 n'existe qu'en primaire. Sans aide appropriée, certains élèves atteints de dyslexie sévère sont en souffrance dans le secondaire. Le Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé et la Commission de pilotage du système éducatif avaient remis un avis à ce sujet au gouvernement précédent. Ils proposaient d'organiser un enseignement de type 8, de forme 3 ou 4, dans l'enseignement secondaire spécialisé, mais uniquement dans le cadre de l'intégration totale permanente ou temporaire. Cette mesure est intéressante, mais difficilement applicable dans le contexte budgétaire actuel. Dans l'attente d'une modification du décret dans ce sens, il faut intensifier la formation des maîtres.

Je soutiendrai l'initiative de l'association Apeda (Association belge des parents d'enfants en difficulté d'apprentissage) dans la diffusion d'un guide sur l'accompagnement des enfants dyslexiques dans l'enseignement secondaire. Ce guide est en préparation et fait suite à l'excellent guide sur le dépistage et l'accompagnement de ces élèves dans le primaire. Mon prédécesseur, M. Dupont, l'a fait diffuser dans toutes les écoles de la Communauté française.

Une circulaire destinée aux établissements scolaires présentera le forum de formation en ligne gratuit créé pour le Congrès mondial sur la dys-

lexie par *Dyslexia International* et soutenu par l'Unesco. Il est très complet et offre des notions de base sur la dyslexie : description, indicateurs, détection, principes d'enseignement de lecture et d'écriture, présentation des aides technologiques pour adapter l'enseignement. Ce campus informatisé pourra fournir une bibliothèque de films, un répertoire de sites de qualité, une salle de lectures conseillées, une salle de presse comprenant les recherches les plus récentes et un auditoire pour des vidéoconférences. Cet outil précieux est bienvenu. J'ai l'intention d'aider les enseignants à prendre en compte les besoins des élèves dyslexiques et c'est en travaillant avec les spécialistes que nous y parviendrons.

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

**Mme Caroline Persoons (MR).** – Je remercie la ministre pour sa réponse complète sur ce sujet important. Des dyslexiques célèbres, dont Einstein, ont très bien réussi, mais nous devons rester attentifs aux nombreux enfants qui sont en type 8 au lieu d'être en immersion. Agir dans le secondaire est primordial et le guide – comme la formation en ligne – est un élément positif. Nous pourrions adresser un message au niveau fédéral pour la création de centres multidisciplinaires de référence comme il en existe pour d'autres problèmes.

**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 « Jeunes à haut potentiel, structures d'encadrement : cartographie en Communauté française » (Article 73 du règlement)**

**Mme Caroline Cassart-Mailleux (MR).** – Les enfants à haut potentiel, qui représentent 2,5 % de la population, sont trop rarement pris en considération. Contrairement à ce que l'on imagine, ces enfants, bien que dotés de capacités intellectuelles hors normes, ont des besoins spécifiques.

En effet, l'encadrement de ces jeunes – et de leur entourage – est primordial pour leur garantir un développement en adéquation avec leurs capacités et leurs compétences, et pour assurer aux parents un soutien face aux situations parfois difficiles.

Le MR estime que les surdoués sont trop souvent oubliés des politiques éducatives. Je n'ai

d'ailleurs trouvé aucune ligne les concernant dans la DPC. Des mesures de soutien à ces enfants et à leur famille ne semblent donc pas faire partie des priorités de ce gouvernement.

Je souhaiterais, à la faveur de cette interpellation, faire le point sur le sujet.

Combien y a-t-il d'enfants à haut potentiel sur le territoire de la Communauté française ? Même s'il existe différents profils, en général les surdoués sont davantage créatifs, innovateurs et vifs. Ils traitent l'information en profondeur. Le système scolaire classique est loin de répondre à leur besoin de stimulation et les solutions pédagogiques sont insuffisantes. Face à ce désarroi, certains sombrent dans l'indiscipline, l'hyperactivité, le décrochage scolaire, la violence, l'échec, l'incompréhension ou encore l'isolement. Diverses initiatives pédagogiques existent en Communauté française, mais elles sont loin d'être suffisantes.

À quand un suivi et une prise en charge proactive protégeant ces jeunes d'un isolement social ?

À quand des infrastructures d'accueil pour un encadrement approprié,

Les professeurs manquent de formation, d'informations et d'outils. Quels sont les modules en place aujourd'hui ? Combien d'enseignants, de directeurs d'école ont suivi une formation lors de la précédente année scolaire ? Est-ce sur une base volontaire, Qu'en est-il pour 2009-2010 ?

Récemment, j'ai lu le témoignage d'une mère de trois enfants qualifiés de surdoués, tout comme elle. Face au manque de structures dans l'arrondissement de Huy-Waremme, elle a créé des activités pédagogiques, du *coaching* et de la relaxation destinés aux personnes à haut potentiel.

Envisagez-vous la création de nouvelles structures et diverses actions afin de soutenir ces enfants ? La scolarité à domicile dans la perspective de passer les épreuves du jury de la Communauté française ou le saut de classe sont certes des alternatives intéressantes, mais insuffisantes.

Êtes-vous favorable à la création d'une école spécialisée pour enfants à haut potentiel ? Ce type d'institution assurerait l'épanouissement de l'enfant en acceptant sa marginalisation, ce qui faciliterait son intégration dans la société.

Estimez-vous qu'une simple politique d'intégration suffit à répondre à cette problématique ?

Le mal-être de ces enfants peut les conduire à des actes irréversibles tels le suicide. Ne rien faire sous prétexte qu'il n'y a pas de problème me semble relever de l'hypocrisie et de l'irresponsabilité. Il est urgent d'identifier au plus vite ces en-

fants, de leur expliquer leur différence et de les accompagner, sans dramatiser la situation mais en restant attentif et vigilant. Quels sont les moyens mis en place pour ce faire ? La DPC n'abordant pas la question, un budget est-il prévu à cet effet ?

Si le haut potentiel d'un enfant est découvert tôt, et si ses besoins éducatifs et psychoaffectifs sont rencontrés et pris en compte, je suis convaincue qu'il pourra devenir un adulte heureux et épanoui.

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Du fait de leurs capacités intellectuelles hors normes, les enfants à haut potentiel ont des besoins spécifiques. Leur nombre est difficile à établir, mais nous pouvons considérer que la majorité des élèves qui, en fonction de leurs capacités, se trouvent dans une classe supérieure en primaire sont sans doute des enfants à haut potentiel. Pour des données chiffrées plus complètes, je vous renvoie à la réponse que j'avais fournie récemment à Mme Persoons.

Ces enfants doivent pouvoir bénéficier d'un encadrement adapté conçu par les enseignants et les équipes tri-disciplinaires des CPMS. Pour accompagner ces responsables dans leur réflexion, une recherche-action interuniversitaire a élaboré depuis 2000 un profil de jeunes à haut potentiel, ainsi que des pistes d'actions concrètes. Elle a ensuite mis en place un réseau d'écoute et d'accompagnement de ces jeunes et de leur famille.

Ce travail de sensibilisation et d'information a également été réalisé auprès des professionnels de l'éducation et du secteur des CPMS, afin qu'ils puissent identifier précocement ces enfants et les accompagner au mieux. Depuis 2005, un site Internet permet aux directeurs, aux enseignants, aux éducateurs, aux conseillers pédagogiques, aux logopèdes de prendre connaissance des outils développés dans le cadre de cette recherche et d'échanger leurs idées sur ces questions. Une base de données reprenant différentes caractéristiques des jeunes (données familiales, scolaires, relationnelles, affectives, intellectuelles) a également été élaborée d'après un éventail de 1 742 jeunes, dont 1 144 à haut potentiel. Cette recherche-action sera poursuivie en 2010. Les objectifs sont l'écoute, l'accompagnement et le soutien des acteurs de l'enseignement, avec des formations continuées destinées aux professionnels. Elle se chargera enfin de la diffusion et de la formalisation des savoirs construits lors des années précédentes.

Les acteurs de l'enseignement peuvent également participer aux formations organisées par

l'Institut de la formation en cours de carrière. En 2008-2009, 56 participants ont suivi des formations pour la prise en charge des élèves à haut potentiel. L'IFC proposera encore en 2009-2010 des sessions d'initiation et d'approfondissement sur cette thématique ; 51 participants y sont déjà inscrits. De plus, cette année, une session supplémentaire de quatre jours sera organisée sous le titre « Accompagner les jeunes à haut potentiel grâce à l'approche neurocognitive et comportementale ». Ces différentes formations seront dispensées par l'association interfacultaire Notre-Dame de la Paix, UCL, ULB, UMH et ULg, promotrices de la recherche-action.

Je ne souhaite pas voir ces enfants davantage marginalisés, ils sont parfois déjà isolés. Il convient de rompre la spirale de l'isolement. Les jeunes doivent être intégrés avec toutes leurs différences. Regrouper ces enfants à haut potentiel, alors qu'ils devront plus tard vivre avec tout le monde, n'est pas leur rendre un bon service. Il est préférable de développer un processus d'intégration dans les structures existantes, tout en étant attentif à leurs capacités intellectuelles, émotionnelles, relationnelles, affectives et sociales qui sont parfois aussi liées à leur différence. Dans cette optique, les équipes des CPMS seront, en collaboration avec les équipes éducatives et enseignantes, les interlocuteurs privilégiés et de première ligne pour rencontrer les élèves surdoués et leurs parents.

**Mme Caroline Cassart-Mailleux (MR)**. – Le processus d'intégration doit être développé. Il y a encore des choses à faire et des objectifs à atteindre. Les équipes des CPMS font déjà un travail remarquable. Il faut déceler au plus tôt les enfants surdoués, on pourra alors d'autant mieux œuvrer à leur intégration dans un processus scolaire et leur porter une attention toute particulière.

Madame la ministre, je compte aller visiter le site dont vous avez parlé. Les familles se sentent grandement isolées. La Communauté française devrait-peut-être leur présenter tout ce qui existe déjà.

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

**5 Interpellation de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Contrôle de l'obligation scolaire : procédure, rôle des communes, suite... » (Article 73 du règlement)**

**Mme Caroline Persoons (MR).** – En avril 2008, à la suite d'un rapport conjoint des Communautés française et flamande, la presse avait indiqué que 16 000 enfants – 10 000 en Wallonie et 6 000 à Bruxelles – ne seraient inscrits dans aucune école. Cette information avait suscité de nombreuses réactions. Heureusement, ces chiffres ont été vite revus à la baisse. Cependant, si l'instruction est un droit fondamental, c'est également une obligation de six à dix-huit ans. Son contrôle revient aux services d'inspection des Communautés.

En réponse à ma question écrite d'avril 2009 relative à ce contrôle, le ministre Dupont avait indiqué qu'en Région wallonne, 3 478 dossiers avaient été transmis aux communes pour 2007-2008 et que, pour 2008-2009, 14 831 mineurs en âge d'obligation scolaire étaient répertoriés comme non inscrits, avant la procédure d'interpellation. Par ailleurs, à la suite de l'accord de coopération entre les Communautés et la Région bruxelloise pour l'année scolaire 2008-2009, 1 669 dossiers sans réponse des parents ont été transmis aux communes. Le travail demandé à ces dernières peut se révéler assez lourd, mais il permet de résoudre pas mal de cas.

J'aimerais dès lors vous poser une série de questions sur les chiffres actuels, la procédure et les suites réservées aux dossiers sans réponse.

Les systèmes de contrôle et de confrontation des différents registres fonctionnent-ils ? Combien de mineurs n'ont-ils pas répondu à l'obligation scolaire pour les années précédentes, Dispose-t-on déjà de données fiables pour cette année scolaire, Pouvez-vous nous communiquer par écrit les chiffres par province pour la Région wallonne et par commune pour la Région bruxelloise ?

Le rôle des communes dans le contrôle des dossiers sans réponses est important. Comment se passe la collaboration ? Ce contrôle n'est-il pas fort lourd pour certaines communes ? Y a-t-il un accord entre l'État fédéral, les Communautés et/ou les Régions pour aider les communes dans cette tâche ? Il semble que certains responsables communaux s'adressent aux assistants sociaux d'asso-

ciations ou de services d'accrochage scolaire qui leur répondent ne pas être compétents. Finalement, ils affectent un ou plusieurs fonctionnaires à cette tâche. Est-ce un bon système ?

Par ailleurs, la loi du 20 juin 1983 règle l'obligation et prévoit les sanctions liées aux infractions. Les Communautés doivent donc signaler au Parquet les mineurs pour lesquels il n'aura pas été possible de collecter la moindre information. Combien de dossiers ont-ils dû être transmis par la Communauté au Parquet ces dernières années ?

Enfin, sans revenir sur le problème de la déscolarisation des jeunes handicapés abordé en commission le 26 janvier dernier, est-il possible, à partir des données sur l'obligation scolaire, de faire certains constats, de déceler certains problèmes ? Peut-on ventiler les données de façon plus ciblée par régions et par quartiers ? D'autres facteurs, comme l'exclusion sociale, pourraient également expliquer le non-respect de cette obligation.

Quelles sont, le cas échéant, les réponses spécifiques apportées ? Cette procédure de contrôle de l'obligation conduit-elle à un rapprochement des différents acteurs de terrain, parfois nombreux, pour essayer de remédier au mieux à ces cas de décrochage ?

**M. le président.** – La parole est à Mme Pary-Mille.

**Mme Florine Pary-Mille (MR).** – En juin 2008, j'avais également posé à votre prédécesseur une question sur le non-respect de l'obligation scolaire. Ce dernier avait affirmé avoir déduit des 3 650 élèves non référencés 1 800 élèves inscrits au Shape et 1 000 relevant de l'Awiph, ramenant le nombre d'élèves ne fréquentant pas l'école en Région wallonne à huit cent cinquante.

Pouvez-vous dresser une cartographie de l'absentéisme ? Y a-t-il des périodes de l'année scolaire davantage sujette à l'absentéisme ? Les élèves sont-ils plus souvent absents à certains cours ? Le phénomène est-il plus prononcé dans certaines options ? Les statistiques permettent-elles d'établir des corrélations entre le taux d'absentéisme, l'âge et le sexe de l'élève, Avez-vous relevé d'autres caractéristiques ? Est-il possible d'établir des liens entre les politiques de lutte contre l'absentéisme pratiquées par certains établissements scolaires et une diminution du taux d'absentéisme ?

**Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale.** – Le contrôle de l'obligation scolaire est un problème auquel nous devons être particulièrement attentifs. Le dépistage précoce des potentiels de décrochage est primordial pour définir des



moyens de prévention contre ce mal envahissant.

Le contrôle de l'obligation scolaire repose d'abord sur un partenariat entre le chef d'établissement, qui dénonce les absences injustifiées, et l'ensemble des services de première et de deuxième lignes de l'aide sociale qui assurent le suivi de l'enfant en difficulté. Il s'agit notamment des CPMS, de la médiation scolaire, des services d'accrochage scolaire, des centres de santé mentale, des CPAS, des centres d'aide en milieu ouvert, des services des équipes mobiles, du service d'aide à la jeunesse, du service de la protection judiciaire, du Parquet et des services de police. Le problème est donc très complexe et implique différents niveaux de pouvoir.

Les procédures de contrôle de l'obligation scolaire en Communauté française prévoient la collaboration des différents intervenants aussi bien sur le plan administratif que sur le terrain. Le contrôle repose sur trois piliers.

Le pilier administratif est chargé d'interpeller les responsables légaux des mineurs supposés non inscrits. J'utilise le terme « supposés » parce que certains mineurs sont inscrits ailleurs, dans une autre Communauté, parce qu'ils ont déménagé, parce qu'ils sont scolarisés par exemple au Shape. Il faut prendre ces statistiques avec quelque réserve. Quoiqu'il en soit, les chiffres sont là et il n'est pas toujours facile de les analyser avec précision.

Le pilier communal est un partenaire incontournable. Après vérification de ses registres de la population, un fonctionnaire effectue une visite à domicile afin de clarifier la situation des mineurs non scolarisés.

Enfin, le pilier judiciaire est chargé d'enjoindre *in fine* aux responsables de respecter les prescriptions légales.

Depuis l'année scolaire 2007-2008, le service de contrôle de l'obligation scolaire de l'administration a élaboré, en collaboration avec l'Etnic, un outil informatique capable de comparer un extrait du registre national avec les fichiers d'inscription. Ce logiciel permet de repérer les mineurs domiciliés en Région bruxelloise ou wallonne en âge d'obligation scolaire et qui ne seraient pas inscrits dans les registres dont nous disposons.

Parallèlement, afin de pouvoir répertorier les mineurs régulièrement inscrits dans une filière qui relève de l'obligation scolaire, le service du contrôle de l'obligation scolaire a développé plusieurs collaborations, notamment avec le service du comptage des élèves, les services d'accrochage scolaire, les IPPJ, les Communautés flamande et

germanophone, les écoles privées, l'Awiph et la Cocof. Après vérification des bases de données d'inscription, un courrier a été envoyé aux responsables légaux des mineurs apparemment non inscrits, leur demandant de quelle manière leur enfant répondait à l'obligation scolaire et, le cas échéant, les démarches effectuées pour le scolariser à nouveau.

Les démarches précitées ont permis d'établir des fichiers de mineurs supposés non inscrits en Région wallonne et en Région bruxelloise pour les années scolaires 2007-2008 et 2008-2009. En effet, l'outil informatique est assez récent puisqu'il date de 2007-2008. La procédure a donc déjà été lancée, mais elle doit encore être enrichie pour devenir plus efficace.

Pour l'année scolaire 2007-2008, en Région bruxelloise, 6 685 mineurs auraient, dans un premier temps, été répertoriés comme supposés non inscrits. Mais à cette époque, l'absence de protocole de collaboration avec la Communauté flamande a empêché d'affiner ces données. La phase de transmission des dossiers au parquet n'a donc pas pu être mise en œuvre. Depuis lors, nous disposons de ce protocole de collaboration.

En Région wallonne, en 2007-2008, 10 520 mineurs avaient été répertoriés comme supposés non inscrits sur la base de la simple comparaison réalisée par l'outil informatique. Le service du contrôle de l'obligation scolaire a donc écrit aux responsables légaux de 7 450 mineurs. Il a transmis 3 478 dossiers aux communes pour investigation, comme le signalait mon prédécesseur. Mais il n'a pas pu assurer le suivi de ces dossiers au-delà de cette étape. Il s'agissait de la phase de démarrage.

En novembre 2008, les Communautés française et flamande ont signé un protocole de collaboration concernant le contrôle de l'obligation scolaire à Bruxelles. La Région et ses dix-neuf communes s'y sont associées par une déclaration d'engagement à collaborer avec les Communautés dans ce cadre.

Concernant l'année scolaire 2008-2009, en Région bruxelloise, 6 511 mineurs ont été répertoriés comme supposés non inscrits. La cellule administrative commune, composée d'agents des Communautés française et flamande, a écrit aux responsables légaux de ces mineurs début février 2009. Mi-février, elle a envoyé un rappel concernant 3 787 mineurs. En mars 2009, elle a transmis 1 669 dossiers à investiguer aux dix-neuf communes bruxelloises. Finalement, la cellule commune a reçu et traité 4 831 réponses de responsables légaux et 1 095 réponses de communes.

En Région wallonne, on comptait de 9 099 mineurs répertoriés comme supposés non inscrits. Après un filtre basé sur les réponses traitées l'année précédente, le service du contrôle de l'obligation scolaire a envoyé 5 191 courriers en juin 2009 et a transmis 2 235 dossiers aux communes pour investigation en octobre 2009.

Le service du contrôle de l'obligation scolaire a reçu et traité 2 958 réponses de responsables légaux. Actuellement, il reçoit et traite les réponses des communes.

Pour la précédente année scolaire, la cellule commune Communauté française-Communauté flamande a transféré en septembre 2009 au Parquet de Bruxelles 617 dossiers de mineurs soumis à l'obligation scolaire et qui ne présentaient pas assez de garanties de son respect. Le Parquet a refusé de prendre en charge ces dossiers, arguant que les résultats obtenus jusque-là par les services de première ligne et par les administrations communales montraient que d'autres démarches pouvaient encore être menées à cet échelon avant d'envisager son intervention.

J'ai dès lors pris une initiative avec mon homologue flamand, Pascal Smet. Lors d'une récente rencontre, nous avons convenu de mettre sur pied un groupe de travail pour étudier les problèmes de l'enseignement à Bruxelles et notamment celle du contrôle de l'obligation scolaire. Il a été envisagé de demander la participation d'un représentant du ministre de la Justice à cet organe.

J'en arrive à l'année scolaire en cours. Actuellement, l'élaboration du fichier des mineurs supposés non inscrits est en cours. En septembre 2009, la cellule commune Communauté flamande-Communauté française a rencontré des représentants des dix-neuf communes bruxelloises pour faire le point sur la première année de collaboration. Divers éléments à améliorer ont été mis en évidence.

La cellule doit à nouveau rencontrer les communes – la réunion aura lieu très prochainement – pour présenter plusieurs nouveaux outils comme un formulaire de réponse à remplir, un document explicatif sur l'obligation scolaire et une proposition de procédure commune de travail. Le but est de faciliter le travail et de répondre aux demandes formulées lors de la concertation de septembre avec les dix-neuf communes bruxelloises.

Quatre concertations sont prévues en Région wallonne pour le mois de mars 2010 afin de faire le point sur deux années d'expérience et de collaboration.

Vous me demandez si, à la suite des don-

nées récoltées, une cartographie du décrochage a pu être établie et si nous avons des réponses spécifiques. C'est évidemment un sujet très vaste. Chaque cas individuel a son histoire. Une séance complète de commission pourrait être consacrée à ce thème.

Quant aux études existantes, il semble – et cela ne vous surprendra pas – que l'indice socio-économique soit une donnée à prendre en compte systématiquement. Les élèves en décrochage sont souvent issus de milieux défavorisés, inscrits dans les filières professionnelles et sont majoritairement des garçons.

Plusieurs réponses sont actuellement développées pour lutter contre le décrochage scolaire. Rappelons à titre d'exemple l'existence des services d'accrochage scolaire qui accueillent et aident temporairement des élèves mineurs issus de tous réseaux, exclus d'un établissement ou en situation de crise ou encore ne fréquentant plus l'école.

De plus, en vue de mieux comprendre le phénomène du décrochage et de la violence en milieu scolaire, l'Observatoire de la violence en milieu scolaire a été créé, le mois dernier, dans notre administration. Sa mission est notamment d'analyser quantitativement et qualitativement l'absentéisme et le décrochage scolaire et d'établir des liens avec d'autres indicateurs, par exemple ceux de la violence et de l'échec. Cet observatoire nous permettra de mieux répondre aux questions pertinentes mais pour lesquelles nous n'avons pas encore suffisamment d'éléments de réponse.

Les différents acteurs du contrôle de l'obligation scolaire sont conscients de l'importance de leurs rôles respectifs. Ils collaborent et entretiennent des contacts réguliers afin d'améliorer les processus de travail. Vu le nombre d'intervenants potentiels, il est indispensable de travailler de concert. La concertation permet de prévenir les démarches redondantes mais aussi d'éviter que certains élèves n'échappent systématiquement à la prise en charge par les différents services.

**Mme Caroline Persoons (MR).** – Je me réjouis des progrès dans la mise en place du processus, mais je suis que sidérée que le Parquet ne suive pas les dossiers qu'on lui transmet. Cela nous renvoie aux problèmes de la Justice et, plus largement, à la question de la violence scolaire et de la place des jeunes.

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

**6 Interpellation de Mme Françoise Bertieaux à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Inscriptions en 1<sup>ère</sup> année secondaire pour les années 2009 et suivantes » (Article 73 du règlement)**

**Mme Françoise Bertieaux (MR).** – Je qualifierai mon interpellation d'intermédiaire. En effet, bien des choses se sont passées entre le moment où j'ai déposé ma demande d'interpellation, il y a un peu plus d'une semaine, et l'actualité récente, à savoir la réception de l'avis du Conseil d'État.

La ministre ayant déjà fourni des indications à la presse, nous pouvons nous faire une idée de la direction dans laquelle nous nous dirigeons. Si j'ai obtenu entre-temps la réponse à plusieurs de mes questions, il subsiste toutefois des zones d'ombre à éclaircir et des points à préciser ou à souligner.

Cela fait maintenant trois ans que notre parlement travaille à un décret sur les inscriptions. Lors de l'examen du budget 2010, j'ai eu l'occasion de dire que l'arbre « inscriptions » avait suffisamment caché la forêt des besoins de l'école et qu'il était plus que temps que nous consacrons du temps et de l'énergie aux véritables problèmes de notre enseignement. Certains d'entre eux ont été évoqués ce matin et plusieurs débats sont entamés, mais tant que nous ne serons pas débarrassés de la question des inscriptions, il nous sera difficile de progresser dans les autres dossiers.

Ce matin, dès mon réveil, j'ai appris par la radio et par la presse que le Conseil d'État avait enfin rendu son avis sur l'avant-projet de décret qui lui avait été soumis. Contrairement à d'autres, je ne reproche pas à la Haute Cour d'avoir pris du temps avant de se prononcer. Avec un texte d'une telle complexité, il est légitime de se donner le temps de l'examiner minutieusement. Certains textes antérieurs qui avaient été examinés en urgence, voire en extrême urgence, par le Conseil d'État avaient ensuite créé énormément de problèmes parce qu'il n'avait pas fait l'objet d'un examen approfondi.

Madame la ministre, puisque l'année dernière votre présidente de parti avait tenté de faire croire à l'opinion que le Conseil d'État avait mal rédigé son avis sur le décret « lotto » et que la majorité des parents étaient victimes non d'une décision politique mais d'une décision de la Haute Cour, cette institution avait toutes les raisons de se montrer prudente et de vouloir faire son travail consciencieusement, en prenant les précautions nécessaires

sur des points purement juridiques et sur le choix politique.

Je ne m'étendrai pas davantage sur l'avis du Conseil d'État. Il a par ailleurs été communiqué à la presse. Madame la ministre, pourriez-vous nous le transmettre afin que chacun en prenne connaissance pour préparer son travail et les débats ultérieurs en commission ?

Pourriez-vous également nous communiquer un échéancier précis ?

Si j'ai bien compris, le projet de décret « inscriptions » serait soumis, le 2 mars à l'examen de la commission de l'Éducation et débattu, le 17 mars en séance plénière. Dès lors, entre l'éventuelle adoption du décret le 17 mars en séance plénière et son entrée en vigueur le 26 avril, il s'écoulera un mois, en ce compris les vacances de Pâques. Confirmez-vous ce calendrier ?

J'aimerais également vous interroger sur la procédure. La presse a récemment fait état de certaines modifications de l'avant-projet de décret qui seraient intervenues après la période de concertation. Ces modifications ont-elles été portées à la connaissance du Conseil d'État avant qu'il remette son avis ? Dans la négative, envisagez-vous de les inclure de manière hasardeuse dans le texte, sans qu'ils aient été transmis à la Haute Cour ?

Je m'interroge encore sur la situation juridique spéciale que nous connaissons aujourd'hui. Pour rappel, le dernier texte de Mmes de Groote et Jammouille n'a pas abrogé mais suspendu le précédent décret « lotto ».

**M. Marc Elsen (cdH).** – Il l'a suspendu *sine die* !

**M. Christian Dupont (PS).** – Ce décret n'existe pas !

**Mme Françoise Bertieaux (MR).** – Appelez ce décret comme vous le voudrez. Personnellement, je le nomme décret « lotto ». C'est l'appellation qui est la mieux comprise par la population.

Ce décret, qui abrogeait les dispositions antérieures, a été suspendu. L'abrogation est donc, elle aussi, suspendue. Dès lors, le décret « missions » tel qu'il se présentait avant les abrogations est-il d'application ?

Ne disposant pas encore de texte, je souhaiterais connaître précisément le contexte juridique dans lequel nous évoluons actuellement. Il nous est en effet difficile de répondre à ceux qui nous interpellent sur ce dossier, d'autant plus que j'entends certains s'impatiser et souhaiter un retour au décret « missions »...

La situation n'est donc pas claire et j'attends une réponse juridique sérieuse.

L'avant-projet de décret circule depuis six semaines et les commentaires vont déjà bon train dans la presse. Avant que le texte ne soit à nouveau soumis au gouvernement, j'attire votre attention sur plusieurs points qui inquiètent bon nombre de citoyens, mais surtout les Bruxellois. Nous avons en effet l'impression que ce décret a été rédigé pour des Bruxellois par des Wallons qui connaissent mal la situation de la Capitale.

Comment considérez-vous la situation des enfants francophones de la périphérie et celle des enfants scolarisés dans l'enseignement primaire néerlandophone à Bruxelles? Je vous ai entendue énoncer à Mme Persoons les méthodes que vous appliquiez pour identifier les élèves concernés. J'espère que votre attention aura été attirée par ces enfants francophones scolarisés en flamand à Bruxelles ou en périphérie.

D'autres cas se présentent, même s'ils sont marginaux. Des enfants scolarisés en primaire dans des écoles privées ou européennes souhaiteront réintégrer le réseau de la Communauté française. Sont-ils pris en compte dans l'avant-projet de décret?

Une autre question, à laquelle je ne vous demande pas de réponse précipitée, porte sur les critères géographiques : intégreront-ils la nécessaire prise en compte de l'offre réelle de transports publics? En étudiant les trajets des bus du TEC, j'ai constaté que pour se déplacer d'un village à l'autre, il fallait souvent passer par le centre. Une proximité géographique n'est certainement pas synonyme d'une proximité réelle.

Ce sont autant d'éléments qui devront être pris en considération.

J'aimerais aussi attirer votre attention sur la situation des parents qui vivent depuis trois ans dans l'angoisse de l'inscription en secondaire. Certains se disent prêts à développer des stratégies pour se rapprocher géographiquement de l'école de leur choix. Il serait temps de leur fournir des précisions suffisantes pour mettre fin à ce type de stratégies guidées par le bon sens!

J'insiste sur le calendrier par courtoisie envers les directeurs d'école et les familles concernées. Le 26 avril a été communiqué comme étant la date d'ouverture des inscriptions et le 7 mai celle de la clôture. Quand disposera-t-on enfin du texte et non d'adresses de sites diffusant l'information?

**M. le président** – La parole est à M. Cheron.

**M. Marcel Cheron (ECOLO)** – Cette question

suscite de nombreux débats depuis des mois, voire des années. Hier, j'ai eu la surprise de découvrir dans la presse l'avis du Conseil d'État sur l'avant-projet de décret ainsi que la réaction de Mme Bertieaux alors que les parlementaires de la commission de l'Éducation n'avaient même pas reçu le texte!

Nous sommes convenus ce matin que nous en débattrions en commission le 2 mars, après une adoption définitive du projet de décret par le gouvernement de la Communauté Wallonie-Bruxelles.

Je rappelle à ceux qui s'interrogent sur l'État de droit que nous sommes sous le régime institué par le décret de Groote-Jamoulle, publié au *Moniteur belge* et dont je vous conseille la lecture! Ce texte a été modifié, en décembre 2009, sur un point relatif à la date des inscriptions. Demain, nous débattons d'une proposition de décret qui fixe les dates d'inscription pour 2010, du 26 avril au 7 mai.

La discussion des projets de décret a lieu normalement en commission puis en assemblée plénière. Ensuite, le gouvernement traduit ces textes en décrets. Enfin, il y a la publicité la plus large possible de ces lois.

À un moment donné, il faut arrêter de semer l'inquiétude pour donner des informations vérifiables sur les décisions. J'ai d'ailleurs cru que le débat sur les inscriptions était terminé et que nous pouvions commencer à discuter de l'état de notre enseignement et sur les moyens de l'améliorer. Nous avons beaucoup de discussions à mener sur la qualité de notre enseignement, tant à Bruxelles, avec ses spécificités, qu'en Wallonie où les situations sont parfois très différentes.

Il y a les discussions que nous entamons avec les auditions sur les bassins scolaires. Le débat sur l'enseignement commence réellement. Ceux qui connaissent le dossier savent qu'il fallait trouver une solution, ce qui n'était pas simple. Après le vote de ce décret, j'espère que les parents et toutes les parties intéressées recevront une information claire et transparente sur la procédure. C'est sur ce point que je voulais insister auprès de la ministre.

**M. le président.** – La parole est à M. Elsen.

**M. Marc Elsen (cdH).** – Comme l'a dit M. Cheron, nous aurons l'occasion de discuter, dans un premier temps en séance de commission des inscriptions. Nous avons fixé ce débat au 2 mars prochain. Chacun aura l'opportunité d'y poser ses questions et de faire part de ses analyses et commentaires.

Par ailleurs, comme Mme Bertieaux et

M. Cheron l'ont souligné, un des enjeux majeurs consistera à bien organiser l'information destinée aux parents, mais aussi aux directions des établissements scolaires du fondamental qui seront amenés à appliquer le dispositif.

Je pense que tout le monde s'accorde sur le fait qu'il conviendra de donner toute l'importance requise à l'aspect pédagogique de l'information.

Nous avons la responsabilité de redonner un maximum de sérénité à ces questions; c'est dans l'intérêt du monde politique, en termes d'image et donc de confiance vis-à-vis de la population concernée, mais aussi des familles et du monde scolaire qui a déjà été trop perturbé. L'État de droit existe indiscutablement et le décret de Groote-Jamoulle est clair. En effet, il précise que pour l'année scolaire 2010-2011 et les suivantes, une inscription en première année du premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire ne peut être enregistrée avant une date précise.

Le calendrier existe et nous ne devons pas nous précipiter.

Lorsque nous aurons franchi cette du décret « inscriptions », nous pourrons nous attaquer à d'autres tâches importantes pour l'avenir de notre enseignement.

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Cette interpellation permet de faire le point sur l'évolution du dossier des inscriptions, au-delà des rumeurs parues dans la presse et des extrapolations diverses.

Comme vous, je comprends que le Conseil d'État ait jugé nécessaire d'examiner le texte en profondeur, comme je l'avais souhaité, avec un délai de trente jours. La Haute juridiction a souhaité disposer de deux semaines supplémentaires, ce qui est son droit.

Cette période a été mise à profit pour la concertation, le débat politique au gouvernement, la réflexion juridique. Ensuite viendra le temps d'informer correctement les parents, ce qui est important.

Le dossier est sensible, complexe et il cristallise des enjeux éducatifs, pédagogiques, sociétaux, idéologiques et humains.

Il nécessite des concertations, des consultations, de larges négociations. Forcément, il rencontre des obstacles. Comme on peut s'y attendre, toute tentative d'organiser l'égalité d'accès à l'enseignement et l'égalité de traitement des familles suscite des résistances dans l'opinion publique, et l'abandon de pratiques individualistes peut engen-

drer des frustrations.

De plus, le dossier des inscriptions comporte une dimension pragmatique et juridique. En effet, l'objectif est de départager, selon des critères objectifs et connus de tous, les demandes surnuméraires qui existent depuis longtemps. En outre, ce décret doit reposer sur une assise légale et incontestable pour éviter ou du moins réduire les risques de litiges.

Cette dimension juridique nous renvoie à la procédure menée par le Conseil d'État et au calendrier. Celui du parlement, associé à l'agenda scolaire, nous oblige à retarder le début des inscriptions de plus de quinze jours. Le Conseil d'État est maître de ses travaux. Je respecte son rythme et j'observe un devoir de réserve durant ces travaux.

L'avis du Conseil d'État reçu hier après-midi a été rendu en assemblée générale, ce qui lui donne une plus grande force juridique. En définitive, cet avis conforte le système, tout en émettant les réserves d'usage sur des recours éventuels et les situations particulières à prendre en compte. Le choix des objectifs de l'auteur de l'avant-projet ne suscite aucune difficulté majeure au regard de l'article 24 de la Constitution. Dans le texte, la sécurité juridique et l'accord de gouvernement ne sont pas en opposition. L'avis du Conseil d'État a été communiqué au gouvernement qui l'examinera et appréciera les ajustements nécessaires. Le gouvernement répondra notamment aux remarques législatives afin d'améliorer la qualité du texte.

Le gouvernement ne perdra pas de vue les objectifs énoncés dans l'exposé des motifs de l'avant-projet de décret, qui n'ont d'ailleurs pas été remis en question par le Conseil d'État.

Le calendrier étant serré, nous avons dû mener les concertations avec les pouvoirs organisateurs, les négociations avec les organisations syndicales et la consultation des fédérations d'associations de parents pendant l'examen de l'avant-projet de décret par le Conseil d'État. Il serait paradoxal de nous reprocher d'avoir tenté de raccourcir les procédures pour nous rapprocher le plus possible du calendrier scolaire, d'autant que nous avons agi dans le respect des parents, des enfants et des directions d'école.

À mon sens, les concertations, les consultations et les négociations n'induisent pas d'amendement sur le fond mais plutôt des précisions et des corrections formelles. Aucun des principes fondamentaux du décret ne devrait être modifié par le gouvernement. Par contre, les questions pertinentes feront l'objet de réponses techniques afin de rendre le dispositif encore plus opération-

nel. Plusieurs points soulevés lors des négociations et concertations pourront nourrir les circulaires de mise en application du décret. Certaines remarques émises par le Conseil d'État seraient d'ailleurs identiques à des observations formulées par les représentants des pouvoirs organisateurs des organisations syndicales et des parents.

Vous évoquez un risque de vide juridique dans le sillage du décret Jamouille-de Groote qui suspendait pour l'avenir les dispositions des articles 80 et 88 du décret « missions » relatives aux inscriptions. En fait, ce décret précisait, pour l'année scolaire 2010-2011 et pour les années scolaires suivantes, qu'aucune demande d'inscription en première année du premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire ne pourrait être enregistrée avant le 15 février 2010. Un texte reportant ce délai au 26 avril devrait être voté dès demain au parlement. Par conséquent, il n'y a aucun problème d'ordre juridique.

Il est vrai que des voix s'élèvent pour en revenir aux dispositions du décret « missions ». Cette marche arrière déboucherait sur une concurrence accrue entre les écoles et entre les réseaux, avec une surenchère pour anticiper les dates, des parents inscrivant leur enfant pour dans cinq ans ou dans six ans. Si telle était la volonté politique – ce qui n'est pas le cas – nous assisterions au retour en force des files tant décriées.

Je pense aussi qu'en dépit des intentions très claires du législateur, reprises par ailleurs dans le Contrat pour l'école, les dix années d'application du décret « missions » n'ont pas permis d'accentuer la mixité sociale ni de freiner la dualisation ou même la ghettoïsation dans certaines régions ou zones. La démocratisation de l'école exige désormais un dispositif plus volontaire basé sur la recherche de l'équité, une régulation plus juste en matière d'inscription. C'est évidemment l'objectif du texte présenté par le gouvernement.

Des indicateurs des effets des décrets régulant les inscriptions sont prévus dans le nouveau décret. Ils portent sur l'évolution des publics scolaires, l'accompagnement des élèves plus fragiles, les taux d'échec et de réussite, la différenciation pédagogique, les partenariats, etc. Une étude sérieuse, suffisamment fine et nuancée pour valider les conclusions impose de suivre un groupe d'élèves pendant deux, trois voire quatre années, en tout cas jusqu'au passage dans le deuxième degré, en tenant compte des orientations prises au troisième degré.

La procédure d'évaluation associera l'inspection, la CIRI et la commission de pilotage. Les projections sur la validité du système sont inévi-

tablement limitées par l'expérimentation. Aujourd'hui, personne ne peut dire combien de parents porteront leur choix sur telle ou telle école.

Certains estiment que des projections sont nécessaires, à l'échelle des 55 000 enfants susceptibles d'entrer dans le secondaire et sur la base de choix que l'on ne connaît pas encore, c'est assez irréaliste. Ce propos a la force du slogan. En revanche, nous réalisons des simulations pour vérifier, sur des groupes suffisamment importants, si le logiciel permet d'optimiser les choix. Nous avons toujours indiqué aux parents que nous veillerions à ce que leur premier choix soit respecté au maximum en fonction des disponibilités dans les écoles. Nous vérifions également si, après le traitement prévu par la CIRI, les élèves remontent bien dans la liste des inscrits vers l'école du premier choix.

La multiplication de ces essais menés avec des informaticiens et l'Etnic garantit à la démarche le sérieux souhaité.

Nous sommes également confrontés à l'inconnue du comportement des parents liée à leur représentation personnelle ou à celle qu'on leur prêtera. Nous ne pouvons pas nous référer aux comportements adoptés par le passé puisqu'une donne importante a changé : il n'y aura plus d'inscriptions multiples sans que l'on connaisse les choix hiérarchisés. On ne peut donc pas reporter l'expérimentation, elle serait bancale et vous pourriez la contester. Nous devons partir de modèles théoriques.

Nous avons mis à profit le délai accordé par le Conseil d'État pour approfondir ce travail. Nous préparons les différentes modalités de communication vers les acteurs de l'enseignement : parents, élèves, enseignants et directions.

Il n'y a pas lieu de modifier le contenu du décret. Le gouvernement va l'examiner à nouveau. Le Conseil d'État va donner des réponses qui coïncideront probablement avec certaines remarques formulées lors des concertations. Le texte sera alors pleinement finalisé.

J'attire l'attention des parents sur la nécessité de déjà prendre contact avec les écoles pour se renseigner. Cela leur permettra d'avoir une vision plus adéquate de la réalité de l'école et de son adéquation avec leurs souhaits. Il est actuellement prématuré de donner des informations puisque le Conseil d'État vient seulement de valider les grandes lignes du projet : formulaire et période uniques, système facile pour les parents et prise en charge plus complexe par des logiciels informatiques, indice de proximité, etc. Le gouvernement approuvera ensuite le texte qui sera alors envoyé

en commission du parlement le 2 mars avant de passer en séance plénière.

Le 2 avril au plus tard, les parents disposeront des formulaires d'inscription. Le 26 avril, les inscriptions en première année débiteront pour une quinzaine. Au terme de ce délai, les écoles constateront l'adéquation entre le nombre d'inscriptions et les places disponibles. Pour la plupart, ce nombre sera inférieur aux places et les parents seront ainsi assurés de l'inscription de leur enfant. Pour les écoles saturées, 80 % des places seront directement attribuées par les directions d'établissement. Les 20 % restants seront gérés par la CIRI. Les derniers parents seront alors fixés début juin.

Les enfants francophones de la périphérie et des communes à facilités qui désirent poursuivre leurs études dans l'enseignement secondaire organisé ou subventionné par la Communauté française doivent être traités comme les autres élèves qui suivent un apprentissage en français. Il est techniquement possible de leur attribuer un indice composite calculé selon les mêmes critères que les autres élèves. Ils pourront choisir une école selon un critère de proximité.

En ce qui concerne les enfants inscrits dans l'enseignement néerlandophone et dont la langue d'apprentissage est le néerlandais, il faut envisager deux problèmes. En l'état actuel des choses, la Communauté française ne dispose pas de données permettant d'identifier les écoles organisées ou subventionnées par la Communauté flamande d'une part et les élèves qui les fréquentent d'autre part.

En l'absence de renseignements sur la localisation de chaque implantation de l'enseignement néerlandophone, il est difficile de calculer la distance entre le domicile et l'école. En cas de lacune dans les données de l'indice composite, nous appliquerons, comme pour d'autres situations, l'indice composite moyen pondéré à partir de l'ensemble des enfants classés dans l'école concernée. Cet indice moyen est loin d'être défavorable aux postulants.

Quelle est la limite géographique à considérer lorsque l'on prend en compte les implantations de l'enseignement néerlandophone ? Devons-nous traiter différemment les écoles néerlandophones situées à Bruxelles de celles situées dans la périphérie ? Si on englobe les établissements de la périphérie, où devons-nous nous arrêter, En effet, que faisons-nous des enfants scolarisés à Gand ou Anvers et qui, pour des raisons personnelles, souhaiteraient s'inscrire dans l'enseignement francophone ? La question se pose également pour les enfants scolarisés aux États-Unis et qui souhaite-

raient revenir en Communauté française ? On voit bien la difficulté de poser des limites pour les uns et pas pour les autres.

En ce qui concerne la distance à vol d'oiseau, ce critère n'est pas un choix simpliste car il répond à la préoccupation de disposer d'une donnée facilement mesurable, contrôlable, fiable et non falsifiable. À titre d'exemple, le logiciel *Google map*, accessible à tous, permet d'évaluer les proximités relatives. C'est un élément de transparence et un outil facile à utiliser.

Par contre, tenir compte des moyens de transport ne constitue pas un critère de transparence. En effet, certains préféreront le vélo ou le scooter afin d'éviter les files. On sait en outre que les lignes de bus desservant certaines régions sont susceptibles de modifications : les trajets peuvent être allongés, les horaires changer d'une année à l'autre, etc.

Le risque de renforcer l'homogénéité des quartiers me paraît un argument discutable. Une approche conservatrice tend souvent à avancer l'épouvantail des effets pervers en les amplifiant. Je vous invite à examiner la situation de plus près avec des chiffres intéressants.

En 2007-2008, avant l'effet des décrets, soixante-quatre implantations bruxelloises sur nonante-six (soit deux tiers) drainaient plus de 80 % de leur population dans un rayon de moins de cinq kilomètres. Je précise toutefois que cette population tombe en dessous de 70 % pour dix implantations seulement et très rarement en dessous de 60 %. Cela signifie, et ceci n'est pas un *scoop*, que 80 % des élèves résident dans un rayon de cinq kilomètres de leur école.

Cela signifie qu'une grande majorité des parents ont toujours opté pour une école secondaire proche de leur domicile. Les critères géographiques ne contrarient pas cette tendance. Le critère de proximité contenu dans l'avant-projet de décret se décline en effet sur cinq écoles dans un ordre de proximité décroissant. Il est donc possible de s'éloigner de son quartier sans être pénalisé. Il est possible que les écoles situées dans des communes où la mixité sociale est présente par la contiguïté de certains quartiers, comme c'est le cas à Ixelles, Etterbeek, Schaerbeek ou Jette, trouveront une part importante de leur public dans un environnement immédiat. C'est positif pour un projet de mobilité sociale.

Le décret vise à permettre aux élèves de s'inscrire de façon juste et transparente dans les écoles de leur choix et à favoriser la mobilité sociale. Nous sommes cependant d'accord sur le fait que

ce décret ne répondra pas à lui seul aux problèmes soulevés dans le rapport de l'inspection. Il appartient en conséquence aux autres niveaux de pouvoir de la Région bruxelloise de développer cette mixité dans les quartiers et dans les communes.

Le gouvernement est à l'écoute des parents et des enfants, dont les inquiétudes sont bien légitimes. Nous devons maintenant mettre en place le nouveau système et veiller à son bon fonctionnement. Il me semble raisonnable d'ouvrir les inscriptions la semaine qui suit les vacances de Pâques. Je rappelle que cela se passe ainsi dans des régions où la pression démographique est moins forte. Des acteurs de terrain estiment pour leur part que cette période est propice aux inscriptions. Si le texte est voté demain comme prévu par le parlement, le délai d'inscription courra dès le 26 avril et sera d'une durée de quinze jours. Les parents seront bien entendu informés du calendrier.

La courtoisie est essentielle au bon fonctionnement de nos assemblées. Nous y avons toujours veillé dans cette commission. Il y a un temps pour les consultations, un temps pour les débats politiques, un temps pour les mises au point juridiques et un temps pour l'information. Je pense n'avoir jamais été prise en défaut de courtoisie, que ce soit à l'égard des parents, des directions, des acteurs de l'enseignement ou des parlementaires. Cette courtoisie veut que nous informions les parents dès le moment où nous disposerons d'un texte définitif. Nous utiliserons à cette fin un numéro vert ainsi qu'un site Internet contenant de la documentation.

**Mme Françoise Bertieaux (MR).** – J'avais pris la précaution de préciser qu'il s'agissait d'une interpellation intermédiaire puisqu'un événement nouveau est survenu depuis son dépôt. Je me réjouis d'avoir donné à la ministre l'occasion de faire un tour de chauffe et de se préparer au débat sur le fond. Demain, nous discuterons en effet en commission de la proposition de décret portant sur le changement de date. Je prends note que la discussion du projet de décret aura lieu le 2 mars en commission.

Madame la ministre, je n'attendais pas que vous répondiez aux questions relatives aux enfants scolarisés en flamand et de la périphérie bruxelloise. J'espère toutefois que vous m'avez entendue et que le projet de décret tiendra compte de toutes ces situations.

J'aurais néanmoins espéré une réponse intellectuelle sur la situation de droit actuelle. Comme M. Elsen, vous avez expliqué qu'une date ayant été fixée, la situation est légalement assurée. Ce n'est pas exact puisque nous connaissons actuellement un vide juridique. J'ai toutefois bien compris qu'il

sera comblé par le nouveau texte. Je vous donnerai alors mon avis sur ce qui nous est proposé.

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

Je vous propose de suspendre la séance.

La séance est suspendue.

– *L'heure des questions et interpellations est suspendue à 12 h. Elle est reprise à 14 h 10.*

**M. le président.** – Mesdames, messieurs, la séance est reprise.

## 7 Interpellation de Mme Sybille de Coster-Bauchau à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Indicateurs de l'enseignement » (Article 73 du règlement)

**Mme Sybille de Coster-Bauchau (MR).** – Le quatrième rapport des indicateurs de l'éducation vient de paraître. Il nous livre une cartographie des parcours et des résultats scolaires en fonction d'un certain nombre de paramètres. Madame la ministre, quel regard portez-vous sur l'évolution de ces indicateurs qui, année après année, confirment, voire renforcent, des tendances inquiétantes ?

Les chiffres pris dans l'absolu ne veulent rien dire. Par contre, si on les examine sous l'angle de leur évolution, ils prennent toute leur valeur. On constate ainsi qu'en 5<sup>e</sup> primaire, en 2004-2005, un élève sur cinq était en retard alors qu'en 2007-2008, cela concernait un élève sur quatre. Cela veut dire qu'en peu d'années on peut obtenir une modification significative. Par ailleurs, en 2004-2005, un élève sur deux était en retard en 5<sup>e</sup> secondaire. En 2007-2008, ce taux était enregistré dès la 4<sup>e</sup> secondaire. Ces chiffres impressionnants le sont également au niveau des redoublements qui touchent en primaire 20 % des élèves et en secondaire, 60 %. Il est étonnant de découvrir de pareils chiffres en Belgique.

Les projections ne sont pas rassurantes. Le taux de redoublement est certes assez stable dans l'enseignement général. Par contre, dans l'enseignement de transition, de technique de qualification ou professionnel, il est en très forte augmentation, en particulier en troisième secondaire où dans le général, il est de 11,4 % tandis que dans l'enseignement de transition, il est de 26,2 %, dans l'enseignement de qualification, de 32,8 % et dans le professionnel, de 23 %. Depuis 1992, ces taux ne font qu'augmenter.



Quelles sont, parmi le catalogue de mesures contenues dans la DPC, celles que vous considérez comme prioritaires afin d'inverser ces tendances ? Dans la Déclaration de politique communautaire, vous parlez de généraliser la remédiation, de consolider le tronc commun, etc., mais il n'y a rien de concret en termes de mesures et de moyens à mettre en œuvre et d'évaluation de leur impact sur les taux de redoublement et de retard scolaire.

Les indicateurs observent avec précision l'obtention du CEB et le passage du primaire au secondaire. Un récent rapport de l'Inspection confirme que ce passage n'est pas optimal. Ne craignez-vous pas que les changements à répétition des modalités d'inscription et les réformes successives du premier degré du secondaire ne viennent aggraver ce qui apparaît déjà clairement comme une faiblesse de notre enseignement ? Des mesures compensatoires sont-elles prévues ? Lesquelles ? Dans quels délais,

Le taux de certification à l'issue du secondaire présente aussi une évolution qui suscite les plus vives inquiétudes. Dans l'enseignement général, les chiffres nous montrent un *statu quo*. Cela ne signifie pas que la situation soit optimale puisque près de 10 % des garçons terminent leurs études secondaires sans certification, alors que 96 % des filles l'obtiennent. Les résultats sont encore plus problématiques dans le technique de transition et surtout de qualification, où 13 % des garçons sortent sans ce diplôme.

Le nombre de jeunes qui sortent du secondaire sans le moindre diplôme continue à augmenter. Or les statistiques de chômage montrent très clairement une surreprésentation des jeunes non qualifiés. Quelles mesures comptez-vous prendre pour mettre un frein à cette tendance ? Comment mesurez-vous l'impact sur l'abandon scolaire ?

Ces tendances, couplées avec le récent rapport de l'Inspection, sont de nature à remettre en cause certains choix politiques du gouvernement précédent. Des réorientations politiques ou des changements de cap sont-ils au programme ? Il est temps de cesser de se limiter à vouloir comprendre, expliquer et excuser. L'heure est venue de poser des choix volontaristes et concrets. Il n'est pas admissible qu'avec les moyens mis à sa disposition notre enseignement obtienne des résultats aussi peu convaincants.

J'ai lu récemment les conclusions d'un chercheur qui a comparé les résultats scolaires en Communauté française avec, entre autres, ceux de la Flandre et de la Finlande. Il préconisait l'autonomie des écoles comme une des solutions pos-

sibles. En multipliant les décrets, les réglementations et les réformes, nous ne faisons qu'affaiblir notre enseignement.

J'espère, madame la ministre, que vous prendrez les bonnes décisions pour notre enseignement au cours de cette législature.

**M. le président.** – La parole est à M. Neven.

**M. Marcel Neven (MR).** – (*Début hors micro.*)

Les mesures de sévérité ne doivent pas intervenir à la fin, au moment de mettre l'élève en échec, mais dès le constat des difficultés qu'il rencontre.

Le nombre d'échecs augmente alors que notre enseignement n'est pas moins bon aujourd'hui qu'il y a quatre ans. Rien ne justifie les chiffres, si ce n'est un état d'esprit des étudiants qui pensent pouvoir passer au niveau supérieur quels que soient les efforts fournis. Cette tendance à « laisser passer » a malheureusement commencé avec l'enseignement rénové. Je suis l'un des derniers témoins dans cette commission à avoir connu l'école avant la réforme du rénové.

Depuis lors, les étudiants imaginent qu'ils ne doivent pas travailler à fond. À l'époque où je donnais cours, je me souviens d'un élève me demandant si, l'année suivante, il pourrait vraiment choisir « grec ou étude ». L'enseignement rénové a introduit l'idée que les matières trop difficiles pouvaient être laissées de côté, que certains cours étaient facultatifs. C'est lamentable.

Nous devons également prendre en considération le nombre d'échecs plus important chez les garçons que chez les filles. Ce n'est pas nouveau. Les garçons ne sont pas moins doués, mais ils trouvent toujours de bonnes raisons de travailler moins que les filles. Dans ma région, la drogue fait continuellement parler d'elle. Lors d'une visite du conseil d'administration de *l'European cities against drugs* (Ecad) à Visé, j'ai eu l'occasion d'aller à Maastricht et d'entrer dans des *coffee shops*. Parmi leurs clients, on voit beaucoup plus de garçons que de filles. C'est un autre débat, mais cela constitue un tout. Il importe donc d'agir dès qu'un léger décrochage est constaté.

Supprimer le redoublement n'est pas la solution. Les étudiants doivent passer à la condition que les matières soient acquises. Certes, un échec en histoire ou en géographie peut être rattrapé l'année suivante, mais pas en mathématiques, en langues modernes ou anciennes. Un élève ne peut poursuivre valablement ses études sans ces bases. Si un élève ne suit pas, peut-être ne doit-il pas doubler purement et simplement, comme c'est encore

trop souvent le cas aujourd'hui, mais ses études devraient néanmoins être prolongées, avec un programme adapté tenant compte de ses acquis. C'est peut-être plus facile à dire qu'à faire, mais ce ne serait pas nécessairement plus coûteux. Le coût actuel du redoublement pourrait être utilisé plus intelligemment.

D'autres chiffres donnent à réfléchir : l'année dernière, le taux de réussite du CEB était de 87 %, contre 84 % l'année précédente. Certaines personnes en sont satisfaites, mais ce n'est pas mon cas ; 84 % ou 87 % de réussite en sixième primaire, ce n'est pas un bon résultat.

On doit obtenir un meilleur résultat en fin d'études primaires. On s'est montré trop facilement satisfait, me semble-t-il, d'autant plus que les dernières épreuves n'étaient pas particulièrement compliquées.

Par ailleurs, la réforme du premier degré s'est soldée par un échec flagrant. Tous les spécialistes en attestent, de même que les directeurs d'école. Je reviendrai ultérieurement sur ce problème qui nécessite une étude plus approfondie.

**M. le président.** – La parole est à M. Daïf.

**M. Mohamed Daïf (PS).** – Mon intervention sera très brève. J'ai déjà interrogé la ministre au début de cette session parlementaire sur le problème du redoublement. Je lui avais fait part de mes inquiétudes. Les indicateurs de l'enseignement confirment mes propos de l'époque. La ministre a rappelé les solutions : remédiation, enseignement différencié, etc. L'arsenal existe donc.

J'aimerais aussi savoir où en est l'expérience que vous aviez annoncée à l'époque.

En Scandinavie, le redoublement n'existe pas. Certaines personnes aimeraient que cette solution soit adoptée en Communauté française. Je souhaiterais en savoir davantage sur ce système.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Comme j'ai déjà eu l'occasion de l'évoquer il y a peu lors de ma réponse à la question de M. Daïf, la Déclaration de politique communautaire est très explicite sur le problème du taux de redoublement dont l'aggravation inquiétante est soulignée par la quatrième édition des indicateurs de l'enseignement. Je tiens toutefois à préciser que sur une période de vingt ans cette tendance est à la baisse.

Les indicateurs de l'enseignement montrent que les réformes structurelles ne garantissent pas nécessairement une résorption suffisante de l'échec scolaire.

Il faut baser les actions sur une relation de confiance avec les enseignants et les chefs d'établissement, avec les équipes éducatives qui doivent être au centre des dynamiques de formation et non dans l'obligation d'assumer des réformes structurelles centralisées.

Plus précisément et très concrètement, dans la Déclaration de politique communautaire, il est prévu que l'autonomie d'action des écoles soit renforcée tout en l'inscrivant dans une logique de coresponsabilisation. Il ne s'agit pas d'imposer un catalogue de bonnes pratiques qui ne seraient pas applicables. La volonté est en effet de travailler à un pilotage dans lequel chaque acteur sera responsabilisé en tenant compte du contexte de chaque établissement. Les services pédagogiques et les cellules de conseil et de soutien pédagogiques seront chargés d'assurer la coordination et l'application effective de ce processus.

Les constats observés d'un indicateur à l'autre plaident en faveur d'un ajustement de l'organisation de l'enseignement pour introduire le plus tôt possible la remédiation afin de lutter contre tout déterminisme scolaire et d'éviter l'accroissement des inégalités dues à un taux de redoublement ou à une discrimination fondée sur l'appartenance socio-économique ou socioculturelle.

Comme le prévoit la DPC, le service général de l'inspection appuiera la commission de pilotage pour évaluer progressivement les effets des réformes structurelles, entre autres l'encadrement en première et deuxième primaire, la réforme du premier degré et la refondation prochaine de l'enseignement qualifiant et pour recenser les bonnes pratiques des établissements dont la dynamique éducative réduit le redoublement.

Le décret sur la formation en cours de carrière devra être revu pour permettre aux établissements de se centrer sur une politique de formation de leur équipe éducative qui tienne compte de l'évaluation par le service d'inspection et de leurs résultats aux évaluations externes.

La Déclaration de politique gouvernementale précise effectivement que nous soutiendrons l'exploitation des résultats des audits de l'Inspection et des évaluations externes, en facilitant l'accompagnement des établissements et des équipes éducatives par les services et cellules de conseil et de soutien pédagogiques.

Je rappelle que pour lutter contre le décrochage scolaire et la sous-qualification qu'elle engendre à l'issue de l'enseignement technique et professionnel, mon cabinet réfléchit actuellement à la mise en place d'un projet-pilote d'installation

d'un système d'unités capitalisables. Grâce à ce système, chaque élève, quelle que soit sa situation dans le cursus scolaire, pourra valoriser l'état de sa formation en obtenant la certification d'unités d'apprentissage, conformément aux normes fixées par le Service francophone des métiers et des qualifications.

Avec les indicateurs de l'enseignement, les services statistiques de l'Etnic fournissent des mesures de plus en plus fines sur l'évolution de cette réforme structurelle importante.

Je pense que l'heure n'est pas nécessairement aux changements de cap. Il convient surtout d'évaluer les réformes mises en place, y compris dans le premier degré, et de s'assurer que tous les acteurs s'y impliquent efficacement.

Sur la question du redoublement, je vous renvoie à toutes les réponses que je vous ai déjà données.

Il s'agit plus que jamais, avec exigence et rigueur, de pratiquer une écoute active qui valorise chacun et favorise son implication et sa prise de responsabilité, qu'il soit acteur ou évaluateur du système éducatif.

**Mme Sybille de Coster-Bauchau (MR).** – Madame la ministre, je vous remercie pour votre réponse relativement complète.

Toutefois, je m'étonne quand je vous entends annoncer une diminution des redoublements. D'après les statistiques, ce n'est pas la tendance dans l'enseignement secondaire ordinaire, si l'on excepte la sixième année.

Je suis heureuse d'apprendre que vous comptez renforcer l'autonomie et la responsabilisation des écoles. Cette piste me semble très intéressante. L'expérience pilote que vous citez permettra de mieux soutenir les jeunes démunis. Elle rejoint les expériences déjà menées dans le monde anglo-saxon. Bien entendu, tout cela ne doit pas masquer certains résultats, comme vous l'avez rappelé. J'espère que vous aurez à cœur d'y remédier.

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

## 8 Ordre des travaux

**M. le président.** – La question de M. Pierre-Yves Jeholet à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Évaluation du projet-pilote EP2 » est retirée.

## 9 Questions orales (Article 78 du règlement)

### 9.1 Question de M. Marc Elsen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Création du Conseil des Élèves francophones »

**M. Marc Elsen (cdH)** – La Fédération des étudiants francophones nous annonce la création d'un nouveau syndicat qui s'impliquerait davantage dans la défense des droits des élèves de l'enseignement obligatoire.

De quelle manière sont représentés nos élèves dans les différentes instances de l'école – les conseils de participation, les conseils d'élèves et les autres ? Comment s'articulerait le nouvel organe avec les structures existantes ? Le nouveau syndicat va-t-il chapeauter toutes les organisations d'élèves dans les écoles, Son unicité pourra-t-elle garantir le pluralisme et la représentativité de nos établissements et élèves ?

La Fédération des étudiants francophones ajoute que le Conseil de la jeunesse parraine le nouveau syndicat. En quoi consiste cette action ? Quels sont les liens entre les deux organisations ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – J'ai appris dire qu'un syndicat d'élèves du secondaire francophone était en train de se créer avec l'appui de la Fédération des étudiants francophones. Jusqu'à présent je n'ai été saisie d'aucune demande officielle à cet égard. Mais ce syndicat des élèves remettra ce jour à un de mes collaborateurs une pétition sur le TESS.

Quant au rôle que jouerait ce nouvel organisme, son articulation avec les instances existantes et son caractère représentatif, je ne possède pas les informations nécessaires pour vous répondre.

Le Conseil de la jeunesse, asbl indépendante agréée par la Communauté française, apporterait son soutien moral à la création du Conseil des élèves francophones. Le dispositif légal actuel, singulièrement le décret « missions », encourage la participation des élèves dans les écoles secondaires.

Des représentants élus des élèves sont ainsi membres de droit du Conseil de participation au même titre que les représentants du personnel ou des parents. Certaines écoles mettent également en place un Conseil des élèves composé des délégués de classe élus en début d'année. Il est courant que

des représentants des élèves soient associés à des projets de l'école pour lesquels la direction souhaite l'adhésion de toute la communauté scolaire.

Toutes ces initiatives me paraissent positives et je soutiens l'essor qu'a pris la participation des élèves dans l'école. Cette participation apporte des éléments qui améliorent la vie scolaire et jouent un rôle actif dans l'éveil à la citoyenneté et à la démocratie.

**M. Marc Elsen (cdH)** – Ce nouvel organisme mériterait d'être mieux connu, d'autant qu'il est parrainé par le Conseil de la Jeunesse de la Communauté française. La Déclaration de politique communautaire souligne l'intérêt des dispositifs de participation des jeunes dans l'école. Je suis partisan d'un renforcement des structures existantes, comme les Conseils et délégations d'élèves, plutôt que de la création incessante de nouveaux systèmes qui risquent de créer une forme de concurrence, voire de « chapeutage » artificiel. Est-il opportun d'avoir un syndicat communautaire d'élèves de l'enseignement obligatoire ?

**9.2 Question de M. Alfred Gadenne à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Absence des élèves de la Communauté française de 'l'Action Comenius de mobilité individuelle des élèves' et autres aspects de la mobilité en Europe »**

**M. Alfred Gadenne (cdH)**. – La Belgique assurera prochainement la présidence du Conseil européen. Il me semble donc intéressant de vous interroger sur la mobilité européenne de nos élèves.

Parmi les outils mis à disposition par l'Union européenne, la mobilité en cours d'études est devenue une réalité pour de nombreux élèves et étudiants. Les projets Erasmus sont déjà largement répandus dans l'enseignement supérieur et plusieurs projets commencent à voir le jour dans l'enseignement secondaire et fondamental. Parmi ceux-ci, les bourses d'immersion octroyées dans le cadre du plan « Marshall » sont un outil formidable, mais ont le défaut d'être gérées en dehors de l'école. Par contre, le programme Comenius a l'avantage de créer des liens forts entre les écoles participantes. Enfin, les actions et projets « Langues et cultures d'origine » et *e-Twinning* complètent avantageusement cette liste.

Ma première question porte sur « l'Action Comenius de mobilité individuelle des élèves » permettant aux élèves de l'enseignement secondaire de quatorze ans et plus d'effectuer un sé-

jour de trois à dix mois dans un établissement et dans une famille d'accueil à l'étranger. L'objectif de cet échange est de favoriser la connaissance des cultures et langues européennes. Jusqu'à présent, la participation à cette action n'avait rien de contraignant, mais l'Union va bientôt décider de la rendre ou non obligatoire.

Que pensez-vous de ce type de programme et de l'obligation pour les élèves de la Communauté française d'y participer ou non ? Tout sera-t-il mis en œuvre, tant au point de vue administratif, législatif que pédagogique, pour que nos élèves puissent prendre part à ces projets ? J'en profite pour vous demander un bilan des différents projets et actions – Comenius, *e-Twinning* et Langues et cultures d'origine – qui ont été et seront menés dans le cadre de la mobilité des élèves au niveau européen.

Ma deuxième question porte sur la reconnaissance académique. Qu'en est-il de la possibilité de transfert de points ou de reconnaissance des diplômes obtenus dans un autre pays de l'Union ? J'ai entendu dire que le qualifiant allait suivre une voie similaire à celle des ECTS du supérieur avec un système d'échange de crédits. Pouvons-nous imaginer le même système pour les autres filières d'enseignement au niveau européen ? Tous les outils permettant de reconnaître officiellement les diplômes obtenus sont-ils prêts ?

Ma troisième question porte sur la durée. Il semble que la possibilité de séjourner à l'étranger dans le cadre d'un de ces projets soit limitée dans le temps. Confirmez-vous cette information ? Est-ce compatible avec les projets de longue durée ? Nos élèves peuvent-ils profiter pleinement de ces actions ?

Ma dernière question concerne la Belgique. Ces programmes existent-ils dans notre pays ? Je crois savoir qu'il existe des tentatives de coopération entre les Communautés française et germanophone. Qu'en est-il des échanges entre élèves de l'enseignement secondaire et fondamental des différentes Communautés de notre pays ? Erasmus Belgica soutient déjà la mobilité des étudiants entre les universités et hautes écoles des trois Communautés de notre pays. Peut-on espérer un Comenius Belgica ? Quelles sont les initiatives existantes et quels sont les obstacles ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – La question de M. Gadenne me permet de faire le point sur un dossier important, la mobilité de nos jeunes, que ce soit à l'étranger ou dans l'une des deux autres communautés linguistiques de notre pays.

Comme le rappelle utilement la Déclaration de politique communautaire, la connaissance de plusieurs langues est un atout important pour réussir son insertion socioprofessionnelle et pour être un citoyen du monde. Dans cette optique, il convient d'accentuer les possibilités d'organiser des programmes de mobilité et d'échanges à l'étranger.

À l'heure actuelle, la possibilité pour un élève de prendre part à un projet de mobilité individuelle dans une autre région linguistique (en Belgique ou à l'étranger) est encadrée par la circulaire n° 698 du 2 décembre 2003.

Ces échanges visent évidemment à pratiquer une autre langue mais ils ont également pour objectif de stimuler la rencontre par une expérience d'immersion la plus complète possible dans une autre communauté linguistique et donc dans une autre réalité socioculturelle.

Depuis la mise en place de cette circulaire, une dizaine d'élèves de l'enseignement organisé par la Communauté française participent chaque année aux échanges individuels. Ainsi, pour l'année scolaire 2008-2009, neuf élèves ont suivi une partie de leur scolarité dans des pays aussi variés que l'Espagne, l'Allemagne, l'Italie, les Pays-Bas ou l'Égypte.

Toutefois, en pratique, il semble que la plupart des jeunes préfèrent effectuer un voyage d'immersion linguistique entre la fin des études secondaires et le début des études supérieures en faisant une « seconde rhéto » à l'étranger.

Au niveau des perspectives, nous sommes à l'aube d'un double défi en matière de mobilité individuelle : d'une part, on constate que certains pays souhaitent mettre fin à l'accueil de jeunes diplômés qui viennent effectuer une « seconde rhéto » et, d'autre part, après les projets Erasmus pour l'enseignement supérieur, c'est maintenant « l'Europe des lycéens » qui se met en marche avec le programme Comenius.

Pour répondre à votre première question, un premier bilan peut être dressé des différents projets et actions qui sont menés sur le plan de la mobilité des élèves.

Quant au programme « langue et culture d'origine », dans le cadre d'un partenariat entre la Communauté française et sept pays (Espagne, Grèce, Italie, Maroc, Portugal, Roumanie et Turquie), les écoles qui le souhaitent peuvent proposer à leurs élèves de l'enseignement fondamental et secondaire deux types de cours, un cours de langue d'origine et/ou un cours d'ouverture aux cultures. La mobilité européenne n'est pas vraiment le but de ce programme, mais elle y participe à travers

les activités d'ouverture aux cultures. Les élèves sont amenés à s'intéresser aux pays étrangers et à leur culture, notamment par des échanges via *e-Twinning*, ce qui peut conduire à des voyages.

Pour les années scolaires 2007-2008 et 2008-2009, 92 et 173 établissements scolaires ont respectivement pris part à ce programme. Ce nombre est en augmentation constante et d'autres pays pourraient s'intégrer au programme prochainement.

Par ailleurs, l'action européenne « *e-Jumelage e-Twinning* » aide les enseignants du fondamental et du secondaire à mettre sur pied des échanges à distance à l'aide des technologies de l'information et de la communication entre, au minimum, une classe belge et une classe d'un des 31 autres pays participants.

Cette action vise notamment à donner une dimension européenne à l'éducation et à contribuer au modèle européen de société multilingue et multiculturelle. Depuis le lancement officiel de l'action, en janvier 2005, on note 197 partenariats virtuels et 522 inscriptions.

Les partenariats scolaires Comenius permettent à deux ou plusieurs établissements scolaires européens de travailler ensemble sur un thème commun. Des mobilités d'élèves (échanges réciproques de classes) sont organisées dans le cadre de ces partenariats, ce qui permet aux élèves de se rencontrer de visu, de travailler et d'apprendre avec leurs camarades européens impliqués dans le projet.

Depuis 2003, pas moins de 1 508 élèves de la Communauté française ont participé à des mobilités à l'étranger dans le cadre du programme Comenius.

Comme vous le soulignez dans votre question, après les mobilités collectives, le programme Comenius va à présent offrir la possibilité aux élèves d'effectuer des mobilités individuelles. Cette initiative européenne permet aux élèves de l'enseignement secondaire d'effectuer un séjour de trois à dix mois dans un établissement d'accueil à l'étranger.

Conformément à notre Déclaration de politique communautaire, il convient d'accentuer les possibilités d'organiser des programmes de mobilité et d'échanges à l'étranger. Le programme de mobilité individuelle de Comenius s'inscrit dans cette voie.

La mise en œuvre d'une telle politique de mobilité implique forcément des réajustements dans les champs administratif, pédagogique et autres.

Dans cette perspective, une rencontre a déjà eu lieu à la fin de l'année 2009 entre mes collaborateurs et des représentants de l'Agence francophone pour l'éducation tout au long de la vie que gère le programme Comenius.

Au niveau de la reconnaissance académique de ces mobilités individuelles, un système de crédits pour l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle s'organise au niveau de l'Union européenne. Dénommé ECVET, acronyme anglophone, il signifie « système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels ». Les pays se sont engagés à le mettre en place à partir de 2012.

La Communauté française est le promoteur d'un des dix projets retenus par la Commission européenne pour tester le « système ECVET ». Cette promotion s'inscrit dans le cadre d'un projet trans-régional associant l'Espagne, l'Italie, la France, la Roumanie et la Suisse. Ce projet est l'un des plus avancés; il alimentera notre futur projet pilote. Avec la mise en œuvre du Service francophone des métiers et des qualifications, la Communauté française est actuellement reconnue comme pionnière au niveau de la transposition du système de crédits dans sa réglementation. Nous devons nous inscrire dans cette démarche.

Sous l'impulsion de l'Union européenne, nous pourrions envisager la mise en place d'un système similaire pour l'enseignement général. La reconnaissance académique des expériences vécues à l'étranger repose actuellement sur le projet pédagogique qui unit une école de la Communauté française et son partenaire européen. La circulaire du 2 décembre 2003 sur les échanges linguistiques permet à un élève d'effectuer un échange linguistique pour une période allant de six à quatorze semaines. Les échanges Comenius varient, quant à eux, de trois à dix mois. Nous envisageons une modification de la circulaire dans le respect des socles de compétences.

À côté des opportunités qui s'offrent à nous au niveau européen, il est essentiel d'exploiter la richesse culturelle et linguistique de notre propre pays. Dans ce sens, le 18 septembre 2007, mes prédécesseurs Marie Arena, Frank Vandembroucke et Olivier Paasch ont signé une déclaration visant à mettre en place, dans l'enseignement obligatoire, des échanges temporaires entre élèves, enseignants et directions.

Cette mise en œuvre avait été coordonnée par le Fonds Prince Philippe. Un accord complémentaire élargissant ces échanges à l'enseignement supérieur, signé le 27 mai 2009, vise à augmenter le nombre d'écoles participantes. Au mois de janvier,

nous sommes convenus avec mon homologue flamand, Pascal Smet, de la nécessité de recourir pleinement au mécanisme mis en place par cet accord, en particulier à Bruxelles.

Il convient de poursuivre l'effort de coordination et d'échanges. L'accord signé le 4 février 2010 entre les Communautés germanophone et française va dans ce sens puisqu'il prévoit l'organisation de stages d'immersion linguistique destinés aux élèves en fin d'études primaires .

## 10 Ordre des travaux

**M. le président.** – La question de Mme Christine Defraigne à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Poids des cartables des écoliers dans l'enseignement primaire », est retirée.

## 11 Questions orales (Article 78 du règlement)

**11.1 Question de M. Mohamed Daïf à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Redoublement en maternelle »**

**11.2 Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Redoublement en 3<sup>e</sup> maternelle »**

**M. le président.** – Je vous propose de joindre ces deux questions. (*Assentiment*)

**M. Mohamed Daïf (PS).** – Les indicateurs de l'enseignement ont été publiés voici une quinzaine de jours. Comme chaque année, les chiffres sont éloquentes, les diagnostics sont durs. L'échec scolaire demeure un fait majeur de notre enseignement.

Les indicateurs sont l'occasion de confirmer, une fois encore, l'impact social mais aussi économique causé par le retard scolaire. Nous parlons ici de près de 370 millions d'euros par an. C'est considérable.

J'ai déjà eu l'occasion d'interroger la ministre sur les questions liées à cette problématique, notamment sur le redoublement. Et je viens d'apprendre que deux expériences pilotes placées sous l'égide de l'Union européenne débiteront à la rentrée de 2011.

Cette année, le taux de redoublement en troisième année maternelle s'élève à près de 5 %. Les chiffres doivent être affinés, mais un redoublement aussi précoce ne me semble pas forcément positif pour la suite du parcours scolaire d'un enfant. Je serais même tenté de penser le contraire puisque de nombreuses études récentes relativisent fortement l'intérêt du redoublement.

Madame la ministre, j'ai pris connaissance de vos premières réactions via la presse et j'ai pu voir que cette réalité vous interpellait autant que moi. Les décisions de redoublement sont souvent motivées par un manque de maturité de l'enfant. Il est à tout le moins paradoxal d'essayer de résoudre ce problème en laissant l'enfant avec des petits camarades moins âgés. Il serait préférable d'encourager l'entrée au plus tôt dans l'enseignement primaire pour créer un cercle vertueux puisque les enfants qui se retrouvent en première année primaire dès l'âge de cinq ans réussissent mieux durant les premières années d'études. La Déclaration de politique communautaire prévoit d'ailleurs de tendre vers cet objectif.

Dès lors, madame la ministre, je voudrais vous interroger sur ces chiffres qui nous sont livrés sous une forme brute. Quelles sont les principales causes de redoublement en troisième maternelle ? Hormis les chiffres de réussite et d'échec, a-t-on une mesure de son impact sur les enfants ?

Les enfants doublant en maternelle sont-ils plus particulièrement suivis ? Tient-on compte de leurs lacunes ? Des accompagnements individualisés, en particulier pour l'apprentissage du français, existent-ils ? La mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement est en effet identifiée comme l'un des facteurs du redoublement, principalement à Bruxelles.

Vous avez commandé deux études universitaires sur le sujet. Quels en seront les axes de recherche ? Quelles seront les questions posées ? Le processus par lequel un enfant est généralement amené à doubler aussi tôt sera-t-il évalué ?

**M. Olivier Saint-Amand (ECOLO).** – Les indicateurs de l'enseignement publiés voici quelques jours révèlent que 5 % des élèves de troisième maternelle sont en retard scolaire. Ces chiffres suscitent notre plus grand étonnement, d'autant plus que les statistiques révèlent par ailleurs que les enfants qui entrent en primaire à l'âge de sept ans réussissent moins bien en première et deuxième primaire que ceux qui y sont entrés à six ans et, surtout, à cinq ans. Clairement, le redoublement d'un enfant sur vingt en fin de maternelle n'est pas une bonne solution.

Le Conseil de l'éducation et de la formation, le CEF, a identifié le manque de connaissance de la langue d'enseignement comme étant une des causes de ces échecs. Par ailleurs, certains troubles de l'apprentissage peuvent handicaper les enfants de manière telle que le démarrage des apprentissages de base dans l'enseignement primaire n'est pas possible.

Madame la ministre, comment sortir de cette situation où la réponse donnée à un problème n'est manifestement pas adéquate, pénalise une proportion non négligeable d'enfants et, nous le savons, grève de manière significative les budgets de la Communauté française ?

La DPC balise le travail des prochaines années. Nous pouvons y lire des projets fort intéressants qui contribuent à résoudre ce problème.

Premièrement, il faut encourager la fréquentation scolaire dès trois ans : plus la fréquentation du milieu scolaire est précoce, plus les facultés d'apprentissage sont grandes. Deuxièmement, il faut amener les enfants à maîtriser le français ; c'est une compétence essentielle parce qu'elle est la clé d'accès aux autres apprentissages et à la compréhension du monde dans lequel l'élève grandit. Troisièmement, nous devons généraliser la remédiation immédiate : les expériences et les études montrent que l'identification rapide des difficultés individuelles et la mobilisation immédiate de tels dispositifs en classe s'avèrent particulièrement efficaces. Enfin, le recours au redoublement doit être limité aux seuls cas où il est approprié et nécessaire.

Madame la ministre, que proposez-vous pour élaborer une alternative efficace et praticable au redoublement des enfants de troisième maternelle ? Pensez-vous, comme certains observateurs, que les enseignants appliqueraient un niveau d'exigence trop élevé à la sortie de la maternelle ?

Quelle stratégie d'accompagnement faut-il mettre en place pour les enfants qui ne sont pas prêts à entrer en primaire ? Quels outils peuvent être utilisés pour pallier les troubles de l'apprentissage et les difficultés des très jeunes enfants ?

Le décret « école de la réussite » a créé des cycles définis comme un « ensemble d'années d'études à l'intérieur duquel l'élève parcourt sa scolarité de manière continue, à son rythme et sans redoublement. ». Le cycle 5-8 assure la transition entre l'école maternelle et les deux premières années primaires. Les 5 % d'échecs en troisième maternelle sont en rupture avec la logique de ce texte. Quelle est votre position face à cette contradiction ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je remercie MM. Daïf et Saint-Amand de leur question. J'ai déjà commenté la problématique du redoublement en maternelle. Le taux de 5 % cité est en augmentation.

Au-delà de l'impact budgétaire, nous sommes interpellés par les perturbations importantes dans le parcours scolaire de nombreux enfants, sans pouvoir apporter des réponses adéquates aux difficultés auxquelles ils sont confrontés.

Les réflexions menées ne se limitent pas à commenter des chiffres, elles visent aussi à définir les causes. Outre le manque de connaissance de la langue de l'enseignement, d'autres raisons sont à la base du maintien en maternelle : le degré insuffisant de maturité de l'enfant, le retard psychomoteur, les difficultés de langage, un retard cognitif global, des troubles de la concentration, des difficultés relationnelles, des problèmes d'ordre affectif.

Concernant l'impact du redoublement, il s'avère que 61,1 % des enfants maintenus en troisième maternelle arrivent dans les temps en troisième primaire, 3,2 % quittent l'enseignement en Communauté française, 16,3 % sont orientés vers l'enseignement spécialisé et 19,4 % auront besoin d'une année complémentaire en première ou en deuxième primaire. Pour plus d'un tiers des enfants, le redoublement n'aura donc pas été efficace. C'est beaucoup. Grâce aux indicateurs, nous pouvons aujourd'hui suivre des cohortes et ainsi mesurer de manière dynamique l'impact des décisions.

Certains observateurs affirment que les enseignants ont un niveau d'exigence trop élevé à la sortie de la maternelle. Cependant, il n'existe pas d'évaluation en fin de maternelle, mais uniquement des tests réalisés par les CPMS. C'est sur la base de leurs résultats que l'on propose de laisser l'enfant une année supplémentaire en troisième maternelle. Je rappelle que l'enseignement maternel n'est pas obligatoire en Communauté française bien qu'il soit fortement encouragé. Il est donc paradoxal que des parents qui font la démarche de scolariser leurs enfants en maternelle voient ces derniers éventuellement redoubler alors que d'autres, qui n'y ont pas été inscrits, pourront directement entrer en primaire. Ce phénomène est interpellant.

Pour venir en aide à ces enfants, le décret relatif à l'école de la réussite du 14 mars 1995 et le décret « missions » du 24 juillet 1997 précisent que tout établissement doit permettre à chaque élève de progresser à son rythme en pratiquant l'évalua-

tion formative et la pédagogie différenciée. Cette culture de la réussite s'installe dans les esprits des acteurs de l'enseignement. La pédagogie différenciée devient une pratique courante grâce aux ressources complémentaires accordées aux écoles, notamment les périodes supplémentaires en première et seconde primaire et celles octroyées pour les discriminations positives ou l'encadrement différencié initiés par mon prédécesseur.

Le problème n'est pas pour autant résolu. Une alternative efficace et praticable au redoublement des enfants en troisième maternelle est indispensable. Deux études universitaires ont été commanditées pour définir scientifiquement les causes du redoublement et les conséquences du maintien en troisième maternelle.

La recherche menée par l'Université libre de Bruxelles est qualitative. Elle poursuit trois objectifs.

Le premier est l'analyse des conséquences du maintien à l'école maternelle. Je viens d'ailleurs de vous dire celles mises en évidence dans le quatrième rapport sur les indicateurs de l'enseignement. Le deuxième consiste à détecter les représentations des enseignants sur le maintien à l'école maternelle. Le troisième est de construire et de tester des outils de diagnostic et de remédiation pour pallier aux difficultés des élèves susceptibles d'être maintenus en maternelle et pour y diminuer le recours.

La deuxième recherche, menée par l'Université de Liège, est plutôt quantitative. Les chercheurs se donnent trois axes de travail : documenter le phénomène et dresser un profil des élèves concernés et de leur parcours ; comprendre les facteurs d'influence et modéliser le phénomène ; comprendre et interroger les acteurs.

Par conséquent, les stratégies d'accompagnement des enfants insuffisamment prêts à entrer en primaire – 5 % suivant les données dont nous disposons – et les outils pouvant être utilisés pour remédier aux troubles d'apprentissage et les difficultés des jeunes enfants devront tenir compte du résultat de ces études qu'il m'a semblé urgent de lancer. Ces investigations vous démontreront, je l'espère, que cette question est bien au cœur de nos préoccupations.

**M. Mohamed Daïf (PS).** – Il s'avère donc que parmi les 5 % d'enfants maintenus en troisième maternelle, 16 % sont orientés vers l'enseignement spécialisé et 19 % ont besoin d'un accompagnement en première ou deuxième primaires. Ces chiffres sont très inquiétants. C'est pourquoi, madame la ministre, les études que vous avez



commandées sont indispensables et urgentes. Elles seront déterminantes et permettront sans doute d'octroyer davantage de ressources aux différents types d'enseignement.

Par ailleurs, il me revient que certains pouvoirs organisateurs pratiquent des évaluations en troisième maternelle et conseillent parfois le redoublement.

Il s'agit donc d'un problème très important et je suis effrayé de son ampleur.

**M. Olivier Saint-Amand (ECOLO).** – Les pédagogues s'accordent sur le fait que les enfants progressent à des rythmes fort différents, surtout dans les apprentissages de base, et principalement entre trois et huit ans.

Le décret « école de la réussite » tenait compte de cet élément, soulignant qu'entre cinq et huit ans il est nécessaire de laisser les enfants évoluer à leur rythme et de fixer des objectifs à évaluer en fin de cycle.

Dès lors, quand on se permet de freiner un enfant sur vingt dès la troisième maternelle, c'est-à-dire un enfant par classe, on se trouve en totale contradiction avec l'esprit de ce décret.

Le redoublement ne constitue pas une solution. Madame la ministre, votre réponse était claire à ce sujet. Et je serai même plus virulent en qualifiant cette option d'absurde, d'injuste, de contre-productive et en contradiction totale avec l'école de la réussite.

Les enfants de cet âge doivent mobiliser notre attention en priorité. La plupart des pédagogues affirment en effet qu'une bonne partie de notre vie se joue durant ces premières années d'apprentissage. Il faut donc que toutes les forces vives de l'enseignement – et plus particulièrement l'Inspection – suivent les écoles sur ce point afin de mettre un terme à cette situation aberrante. Il ne s'agit pas ici d'élaborer un nouveau décret mais d'activer ceux dont nous disposons déjà afin de permettre aux enfants d'évoluer à leur rythme, en limitant le redoublement, mais en apportant des solutions mieux adaptées aux difficultés scolaires qu'ils rencontrent.

J'attends par ailleurs avec impatience le résultat des deux études universitaires qui constitueront un élément important dans la réflexion que nous aurons à mener autour des alternatives au redoublement.

### 11.3 Question de M. Marc Elsen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Stabilité des postes APE, PTP et ACS dans les écoles »

**M. Marc Elsen (cdH).** – Les établissements scolaires ignorent si des postes APE, PTP et ACS leur seront accordés et, en cas de prolongation d'une année à l'autre, si le contrat de la personne déjà engagé sera prolongé. Au point 1.4 de la Déclaration de politique communautaire intitulé « Renforcer l'autonomie d'action des écoles et leur responsabilité » on lit que « le gouvernement veillera à améliorer l'organisation des écoles en assurant, en collaboration avec les régions dans les enveloppes budgétaires existantes, une meilleure stabilité des postes APE, PTP et ACS dans les écoles au moyen de plans pluriannuels. » Cette stabilité est primordiale pour le bon développement des écoles, et notamment pour l'aide administrative apportée aux directeurs. Où en sommes-nous dans l'établissement de ces plans pluriannuels ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Pour les postes PTP, nous dépendons du renouvellement de plusieurs conventions entre la Communauté française et les Régions. Pour les postes APE, la convention liant la Région wallonne et la Communauté française prévoit 14 500 points répartis selon différents critères. La convention dure tant qu'aucune des parties ne la dénonce. Ceci est la résultante de mécanismes d'aide en faveur de la Communauté française de 1984. En outre, le cofinancement wallon n'a jamais été remis en cause. Même en combinant ces différentes aides, il n'est pas possible à l'heure actuelle d'attribuer à chaque école des moyens de fonctionnement supplémentaires.

Il faut distinguer deux types de stabilisation des emplois : celui qui touche à l'attribution d'un poste aux écoles ou implantations et celui, non négligeable, qui touche à l'agent lui-même. Aucune mesure structurelle n'a encore été prise pour stabiliser les postes ACS, APE et PTP au moyen de plans pluriannuels. Une réflexion sur la faisabilité doit être étudiée en profondeur, en collaboration avec l'administration. Sachez cependant que l'adoption de plans pluriannuels pourrait entraîner des effets pervers. Un plan pluriannuel implique que l'octroi des postes ne se ferait plus pour dix mois mais pour une année complète. Cela engendrerait une dépense plus importante (salaire de juillet et août, augmentation du pécule de vacances, programmation sociale).

À cause des enveloppes budgétaires fermées,

cela aurait pour conséquence une diminution du volume de l'emploi, ce qui irait à l'encontre des politiques régionales d'emploi et des besoins des écoles. En outre, pour les PTP, cela se traduirait par une augmentation du coût pour les pouvoirs organisateurs puisque l'État fédéral, les Régions et la Communauté française n'interviennent que forfaitairement dans le coût salarial.

De plus, les agents engagés dans le cadre des programmes de transition professionnelle ne peuvent l'être que pendant une période de 24 ou de 36 mois, comme le prévoit la réglementation fédérale. Il résulterait également de l'adoption de ces plans pluriannuels une perte de souplesse par rapport aux besoins des écoles. En effet, en application du décret du 4 mai 2005, les demandes et octrois de postes ACS, APE ou PTP se font annuellement en fonction de la population scolaire et des besoins de fonctionnement des établissements. Aussi, les membres du personnel engagés sont bien sûr liés contractuellement à un employeur, le pouvoir organisateur, et affectés à un lieu de travail pour dix mois. Il s'agit de deux éléments essentiels d'un contrat de travail. La mise à la disposition d'un autre employeur est une modification du contrat. Or une modification unilatérale des dispositions d'un contrat de travail, dont le lieu de travail, est évidemment contraire à la législation.

Les différentes mesures adoptées sous la législature précédente ont permis des progrès réels dans la stabilisation des agents se trouvant dans cette situation. On compte aujourd'hui plus de deux cents puéricultrices nommées à titre définitif. Pour les agents ACS et APE, des règles de priorité à l'engagement ont également été instaurées. Il va de soi que tout sera mis en œuvre pour poursuivre dans la même voie, dans la limite des budgets de la Communauté française.

**M. Marc Elsen (cdH).** – Vous avez parlé des effets pervers possibles et notamment du risque de diminution du volume de l'emploi à cause des enveloppes fermées. Nous pourrions cependant avoir une attitude prospective car ces enveloppes ne seront pas toujours fermées et ces postes répondent à des besoins indiscutables. L'objectif est donc de trouver des formules conciliant souplesse, dans le cadre financier que l'on connaît, et besoin de stabilité dans les écoles.

Je souligne avec intérêt la partie de votre réponse relative à la stabilité des agents. Des efforts ont déjà été consentis, notamment en faveur des puéricultrices, même s'il reste encore à en faire. Les règles de priorité que vous avez citées vont dans le bon sens.

J'ai noté votre volonté de persévérer tout en

lançant une réflexion approfondie avec l'administration. Il faut en effet travailler sur la base des données actuelles mais aussi sur la base de principes, ce qui nous donnerait des perspectives pour l'avenir. Des messages d'espoir doivent être adressés aux écoles.

#### 11.4 Question de Mme Françoise Fassiaux-Looten à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Statistiques du redoublement de l'enseignement en Communauté française »

**Mme Françoise Fassiaux-Looten (PS).** – Ces derniers jours, plusieurs publications sont venues confirmer l'importance malheureuse et regrettable du redoublement dans l'enseignement en Communauté française. Ainsi l'Etnic a publié les indicateurs de l'enseignement 2009 à la fin du mois de janvier. Le principal enseignement de cette édition, dont la presse a largement rendu compte, est la confirmation du nombre élevé de redoublements et de retards scolaires. Les conséquences sont non seulement néfastes pour les élèves qui risquent d'entrer dans une spirale d'échec et de découragement, mais également pour la Communauté française qui doit assumer le coût social et budgétaire de ces mauvaises performances.

Les réformes de ces dernières années mettent du temps à porter leurs fruits. C'est d'ailleurs en ce sens qu'abonde le rapport de l'Inspection paru récemment dans la presse.

Toutefois, les déclarations de M. Etienne Michel, président du Secrétariat général de l'Enseignement catholique, reprises par la presse, n'ont pas manqué de m'interpeller. Le Segec a livré des chiffres statistiques sur le redoublement ventilés par réseau d'enseignement tendant à mettre en évidence un taux de redoublement moins important dans l'enseignement libre que dans les autres réseaux.

Je suis consternée par le dangereux opportunisme du Segec qui livre de tels chiffres dénués de toute analyse fine et de toute prise en compte de variables objectives, géographiques ou socio-économiques. Nous sommes en pleine discussion sur le décret relatif aux inscriptions et nous recherchons des solutions applicables à tous les réseaux en Communauté française. De telles déclarations, aussi condescendantes que partisans, sont de nature à troubler les parents en quête d'information et à stigmatiser injustement certaines filières ou réseaux d'enseignement.

En tant qu'ancienne enseignante, j'ai été bles-

sée de cette stigmatisation d'un réseau. Je l'ai ressentie comme une attaque en force, semblable à celle d'une Communauté qui nous est proche. Je m'explique. Nous avons réagi, et j'en suis fière, contre le manque de respect et la condescendance de la Flandre à l'égard de certaines de nos écoles. Nous devons réagir de la même manière contre le manque de respect et la condescendance exprimée par M. Etienne Michel à l'encontre d'un des réseaux de notre enseignement.

Dès lors, pouvez-vous m'indiquer si vous avez eu connaissance de l'étude du Segec? Le cas échéant, cette étude pourrait-elle nous être transmise?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Comme je l'ai indiqué à Mme de Coster, les indicateurs montrent de manière récurrente que les réformes structurelles ne permettent pas de garantir une résorption suffisante de l'échec scolaire. Le taux de redoublement connaît en effet un accroissement significatif que nous pouvons cependant relativiser sur une période plus longue de vingt ans.

Le recours au redoublement doit être limité aux seuls cas où il est approprié et nécessaire. Le gouvernement veillera à proposer des alternatives efficaces et praticables aux enseignants afin de favoriser le non-redoublement.

Vouloir réduire le redoublement ne revient en aucun cas à prôner un nivellement par le bas. Il ne s'agit pas non plus de réaliser des économies. Il importe au contraire de mettre en œuvre une école plus efficace, plus équitable, qui pousse tous les élèves à fournir les efforts nécessaires pour atteindre le maximum de leurs capacités.

Le pilotage du système éducatif ne vise pas seulement à diminuer le taux de redoublement, mais aussi à garantir des apprentissages solides, des savoirs, des savoir-faire et des compétences qui respectent le prescrit décretaal et assurent à chaque élève le droit au même épanouissement intellectuel et culturel. Il s'agit de faire en sorte que la certification d'un élève, à un moment donné de son cursus, soit le résultat d'une exigence mesurée à l'aune d'épreuves étalonnées mettant en jeu les acquis des apprentissages de façon équitable d'un réseau à l'autre, d'un établissement à l'autre, d'une classe à l'autre.

Les statistiques rendues publiques par l'Etnic sur les taux de redoublement dans chacun des réseaux à l'issue de l'année scolaire 2007-2008 sont effectivement inquiétantes. Elles sont accessibles à tous sur le site de l'Etnic. Elles méritent qu'on s'y

attarde et qu'on les analyse finement. Mais ce ne sont que des chiffres qui ne rendent pas compte des éléments qui ont conduit au redoublement ou au non-redoublement. Il ne faut pas perdre de vue que certaines démarches ont permis à des élèves fragilisés de ne pas redoubler, mais c'est moins visible car les statistiques ne les mettent pas en évidence.

Le pilotage du système éducatif développe progressivement des outils susceptibles de mesurer l'équivalence des épreuves certificatives menant aux délibérations des conseils de classe et à la décision de faire redoubler ou non un élève.

Les évaluations externes, comme le certificat d'études de base, le certificat d'enseignement secondaire du premier degré qui sera bientôt expérimenté et le test d'enseignement secondaire supérieur, ainsi que les rapports que l'Inspection, mènent progressivement à une harmonisation des exigences dans le respect des démarches méthodologiques propres à chaque pouvoir organisateur en Communauté française. Les pratiques d'évaluation, les modalités de délibération et les décisions des conseils de classe restent de la souveraineté des pouvoirs organisateurs. Les procédures et les décisions peuvent donc s'avérer très différentes.

Ces considérations montrent que la plus grande prudence s'impose avant d'émettre des hypothèses à partir de données statistiques. La publication de ces données et leur communication par un pouvoir organisateur relèvent de sa seule souveraineté et de sa seule responsabilité, mais présentent un risque car leur interprétation doit reposer sur une analyse approfondie menée par un organe externe mis en place par le pilotage du système éducatif.

**Mme Françoise Fassiaux-Looten (PS)**. – Madame la ministre, je retiens de votre réponse qu'une série de statistiques devront être analysées plus finement, en fonction des résultats, des publics, des situations vécues dans les écoles.

Nous avons pris de nombreuses mesures, notamment l'évaluation externe. Nous continuons à croire qu'elles seront bénéfiques à notre enseignement.

Nous sommes tous confiants à ce sujet.

Madame la ministre, je reste persuadée que vous êtes à l'écoute et que vous apportez le soutien nécessaire à toutes les écoles. Depuis le début de cette législature, nous avons pu constater que vous êtes à même de valoriser ces écoles et d'éviter la stigmatisation. Il s'agit, en grande partie, du rôle de cette commission.

## 12 Ordre des travaux

**M. le président.** – La question de Mme Muriel Targnion à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Revalorisation d'un diplôme AESS en éducation physique et module de formation », est retirée.

## 13 Questions orales (Article 78 du règlement)

### 13.1 Question de Mme Annick Saudoyer à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Masculinisation du métier d'enseignant »

**Mme Annick Saudoyer (PS).** – Récemment, un magazine traitait de la masculinisation de l'enseignement. Depuis toujours, les femmes sont plus nombreuses dans ce métier mais cette tendance semble s'accroître. Ce magazine affirme que la part masculine ne représente qu'un pourcentage des enseignants du niveau maternel, 15 % dans l'enseignement primaire et 40 % dans le secondaire.

Il serait intéressant de comprendre pourquoi la présence des hommes est plus importante plus le niveau d'enseignement est élevé. Par ailleurs, les hommes sont plus nombreux dans les fonctions de direction, bien que de plus en plus de femmes y accèdent. Mais cela n'est pas l'objet principal de ma question.

Cette surreprésentation des femmes dans l'enseignement ne serait pas sans conséquence. Pour construire sa personnalité, un enfant a besoin de s'identifier aux modèles masculin et féminin. Or, durant leur scolarité, les garçons ne rencontreraient pas assez de références masculines, ce qui serait préjudiciable à la représentation équilibrée des rôles et des statuts.

L'article sous-entendait que les garçons seraient moins doués que les filles pour les études. Je pense que d'autres raisons sont en jeu. En tout cas, dès le primaire, 20 % des garçons accusent un retard d'au moins un an, contre 16 % des filles. Ce sont également eux qui redoublent le plus. Dans l'enseignement secondaire, toujours plus de garçons que de filles accumulent au moins un an de retard (51 % contre 41 %).

Peut-on toutefois imputer ces résultats au taux élevé de femmes dans le métier d'enseignant ? Ce n'est pas certain. Peu d'enquêtes se sont réellement penchées sur le sujet. Une étude effectuée en 2006

aux États-Unis auprès de vingt-cinq mille élèves affirme que les garçons réussissent mieux lorsque le professeur est un homme. Une autre étude, réalisée auprès de six cents écoles en Flandre, conclut que 33,5 % des garçons échouent au moins une fois dans un contexte d'enseignement féminin contre moins de 20 % des filles.

Herman Brutsaert, sociologue de l'Université de Gand, est allé un peu plus loin dans ses observations. Il en conclut que la plupart des garçons subissent plus de stress, sont moins motivés et s'adaptent moins bien que les filles. Selon lui, la prépondérance d'institutrices en est clairement l'une des causes. Toujours selon ce sociologue, les petits « machos » seraient tiraillés entre leur identité masculine – compétitivité, activité, domination – et les exigences des enseignants : ordre, capacité d'écoute, docilité. Cela les amènerait à adopter une attitude de rejet de l'école et des filles.

Dans certaines écoles, l'absence d'instituteurs masculins poserait aussi des problèmes d'autorité. « Face à des gamins qui, chez eux, ne prennent ni leur mère ni leur sœur au sérieux, on a vite un problème avec l'autorité de la maîtresse », affirme un directeur d'école secondaire.

Ensuite, et les enquêtes le confirment, les enseignants ne traitent pas les élèves de la même façon. Ainsi, les garçons sont trois fois plus cités par des professeurs majoritairement féminins qui, inconsciemment, essaient de garder le contrôle de la classe en occupant les plus turbulents.

Faudrait-il coûte que coûte augmenter le nombre d'enseignants masculins ? L'expérience tentée en Grande-Bretagne et en Allemagne n'a eu aucun impact sur les performances scolaires des élèves, garçons comme filles.

Malgré tout, les experts s'accordent à regretter le manque d'hommes dans les écoles. Et ce ne sont pas les clichés du genre « l'école, c'est une affaire de filles » fréquemment entendus qui vont changer la donne. Au contraire, ils éloigneraient définitivement ces messieurs des métiers de l'enseignement.

Comment les attirer vers l'éducation ? Car si l'on insiste régulièrement sur la revalorisation de la profession, aucune mesure n'est réellement prise pour encourager les vocations masculines.

Je voudrais vous poser trois questions, madame la ministre.

Tout d'abord, les chiffres dévoilés par ce magazine concernant le pourcentage d'enseignants masculins sont-ils exacts ?

Selon vous, comment expliquer que les hommes soient si peu intéressés par la profession

d'instituteur ou de professeur ?

Que pourrait-on faire, à l'échelon de la Communauté française, pour encourager les jeunes étudiants masculins à embrasser la profession d'enseignant ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Votre question découle donc des statistiques publiées par un hebdomadaire bien connu concernant la féminisation du métier d'enseignant. Vous vous inquiétez, à juste titre d'ailleurs, des conséquences éducatives et pédagogiques de cette évolution.

Nous avons effectivement pu observer une importante féminisation du métier. De même, parmi les élèves de l'enseignement supérieur préparant au métier, on compte davantage de filles que de garçons. Concernant les chercheurs du FNRS, la parité est à présent acquise, mais on constate que dans l'enseignement supérieur, par exemple, les enseignants sont souvent masculins. Que dire des recteurs ? Que dire de la composition des conseils d'administration ? On assiste actuellement à un véritable questionnement de société.

Je vous propose de vous référer aux données statistiques présentées dans l'édition 2009 des indicateurs de l'enseignement, ce qui me donne l'occasion de souligner à nouveau l'importance et l'excellence du travail accompli par l'administration de la Communauté française.

Observons tout d'abord une tendance sur le long terme. De 1992 à 2008, le taux de féminisation dans l'enseignement obligatoire a clairement progressé. En 1992, la proportion de femmes de 45 ans dans le personnel enseignant était de 64 % et en 2008, de 74 %.

Pour l'année scolaire 2007-2008, la proportion de femmes dans l'enseignement fondamental ordinaire était de 85,7 %, dans l'enseignement secondaire, de 60,9 % et dans l'enseignement spécialisé, de 66,4 %.

Ensuite, il faut souligner que l'âge avançant, la proportion de femmes décroît. Le phénomène devient tout à fait significatif à partir de cinquante-cinq ans et plus encore après soixante ans. Toujours en 2007-2008, le taux global de féminisation dans l'enseignement ordinaire était de 87 % à vingt-deux ans, mais il n'était plus que de 63 % à cinquante-cinq ans et chutait à 25 % à soixante-cinq ans. Dans cette dernière tranche d'âge, les femmes sont 12 % de plus que les hommes à opter pour un départ anticipé à la retraite, à la faveur des mesures d'aménagement de fin de carrière. Les femmes ont davantage tendance que les hommes à

partir à la retraite à soixante ans.

Le phénomène qui retient notre attention n'est pas propre à la Communauté française puisqu'il se présente également dans de nombreux autres systèmes scolaires européens. En 2007, le taux de féminisation moyen de la profession en Europe était légèrement supérieur dans l'enseignement fondamental, avec 87 %, tout comme dans l'enseignement secondaire, avec 62 %. En parallèle, il faut constater, dans la catégorie professionnelle des enseignants, une augmentation importante du travail à temps partiel, en particulier dans l'enseignement fondamental ordinaire où le taux de féminisation est par ailleurs le plus élevé.

Ce constat permet au moins d'émettre une hypothèse quant à l'attractivité du métier pour les femmes, sans pour autant tomber dans des clichés sexistes. Elles seraient davantage attirées par la souplesse relative des horaires dans le cadre d'un travail à temps partiel, d'un rythme adapté aux congés scolaires des enfants. Cela laisse entendre qu'au sein de la famille, les rôles éducatifs ou du moins les temps de prise en charge des enfants du ménage seraient encore loin d'être partagés systématiquement entre les hommes et les femmes. Vaste débat !

À l'inverse, on peut émettre l'hypothèse que les hommes ne sont guère attirés par une profession qui est actuellement perçue comme apportant un salaire d'appoint. Lors des rencontres dans les hautes écoles, les collaborateurs de mon cabinet sont confrontés à des revendications salariales de la part des étudiants futurs enseignants.

Pour élargir la réflexion, notons que c'est précisément dans les disciplines offrant d'autres débouchés que l'enseignement que l'on observe le phénomène de pénurie. L'agrégé en langues germaniques s'orientant plus facilement vers d'autres secteurs professionnels, on manque évidemment de professeurs de langues, en particulier en cours d'année lorsqu'il s'agit d'assurer les intérimis. Il faut d'ailleurs préciser que les réformes successives dans certains départements universitaires, comme la faculté de philosophie et lettres, visent précisément à offrir aux étudiants d'autres perspectives que l'agrégation et l'enseignement, d'où l'association d'une langue ancienne et d'une langue moderne.

Même des disciplines jugées plus masculines, comme les sciences ou les mathématiques, attirent moins de candidats masculins. En 2007, on dénombrait dans les écoles normales formant des régents 290 garçons pour 398 filles en mathématiques et 185 garçons pour 216 filles en sciences.

Il ne faut pas se livrer à de grandes analyses sociologiques pour mettre en évidence des causes plus fondamentales de la désaffection de la profession par les hommes. On sait qu'à un moment donné de l'histoire, une société tend à valoriser pécuniairement et symboliquement les activités qui assurent le maintien et la reproduction de sa structure économique productrice de ressources et de richesses. Dans les sociétés postindustrielles sont par exemple valorisées les fonctions de gestion des fonds d'investissements, de création de technologies de pointe, de développement des marchés, de management des ressources humaines... Plus une activité professionnelle est proche du noyau dur d'activités qui développent le système en place, plus elle est dotée en rémunérations, gratifications et valorisation. À la lumière de cette approche, on perçoit d'emblée que la position sociale d'un chercheur dans le domaine des sciences appliquées n'est pas la même que celle d'un régent en sciences.

Certes, toutes les analyses soulignent l'importance de la matière grise, donc du capital humain, dans les économies de la connaissance, mais les fonctions vitales pour le développement des sociétés postindustrielles relèvent d'un haut niveau de formation et d'expertise.

Le statut social du professeur d'université n'est pas équivalent à celui du professeur de collège. Il est nécessaire de prendre davantage conscience du fait que l'instituteur du fondamental, le professeur du secondaire font croître le capital futur. Un rapport de l'OCDE datant de 2005 met ainsi en évidence la difficulté d'attirer, de former et de retenir des enseignants de qualité. Selon les informations de mon collègue, le ministre Pascal Smet, en Flandre, le taux de départ des enseignants dans les cinq premières années est identique à celui de la Communauté française. Cette tendance est générale en Europe. Comment attirer, former et retenir les enseignants de qualité? Cela nous montre une nouvelle fois que ces problématiques dépassent largement le cadre de notre système scolaire.

Ce rapport de l'OCDE note que « les enseignants compétents ne réalisent pas nécessairement toutes leurs possibilités dans un environnement qui ne leur offre ni le soutien dont ils ont besoin ni les défis stimulants et les récompenses appropriées. »

On peut déduire de ce constat joint à l'image sociale particulièrement dégradée de l'enseignant en Communauté française que ce métier n'est pas suffisamment attractif du point de vue d'un plan de carrière mais également du point de vue du développement personnel.

À force de manquer de reconnaissance sociale, nos enseignants manquent sans doute également de confiance.

Par ailleurs, en l'état actuel des recherches que vous avez mentionnées, rien ne permet d'invalider la corrélation établie par les chercheurs entre la féminisation de la profession et les difficultés rencontrées par les garçons par défaut de référents masculins.

Ce constat se vérifie sans doute plus particulièrement à certains moments du parcours scolaire, comme la fin du premier degré et du deuxième degré de l'enseignement secondaire. Ce sont des moments charnières. Certains psychologues prônent même la séparation éducative entre les garçons et les filles à cette étape de l'adolescence.

Dan son ouvrage intitulé *À l'école de l'adolescence*, Philippe Van Meerbeeck souligne ainsi l'importance de la différenciation sexuelle au moment de la puberté. « Douze, treize ans, c'est l'âge où l'amitié et le besoin d'être avec les personnes de son âge et de son sexe sont très importants. À cet âge, la mixité apparaît donc comme un forçage. À cet âge, les garçons ont besoin de professeurs masculins et les filles de professeurs féminins. »

On en revient donc à la quadrature du cercle. Comment valoriser le métier d'enseignant en vue d'attirer les meilleurs enseignants et de le masculiniser davantage?

Le rapport Mc Kinsey, relatif aux clés du succès des systèmes scolaires les plus performants, souligne que ces derniers recrutent en général leurs enseignants par des procédures de concours, parmi le meilleur tiers des promotions d'étudiants diplômés de l'enseignement supérieur : 5 % des meilleurs en Corée du Sud, 10 % en Finlande, 30 % à Singapour et à Hong Kong.

Ce rapport indique encore que « partout dans le monde, les meilleurs systèmes scolaires se distinguent par deux caractéristiques : ils ont mis en place des mécanismes efficaces pour sélectionner les candidats à la formation d'enseignants et ils offrent un bon salaire d'embauche ».

À titre d'exemple, la Finlande a amélioré le statut des enseignants du primaire par rapport à ceux du secondaire, en réduisant à cent euros par mois l'écart salarial.

Madame Saudoyer, vous me demandiez ce que peut faire la Communauté française pour encourager les jeunes professeurs masculins à embrasser la profession d'enseignant. Permettez-moi, sans la moindre ironie, de renvoyer à notre assemblée la question des moyens dont la Communauté fran-

çaise dispose effectivement pour suivre les recommandations du rapport. Nous devons faire mieux en disposant de moyens identiques. Il faut provisoirement explorer de nouvelles pistes.

De nouvelles pistes doivent être explorées, parmi lesquelles figure le tutorat des jeunes enseignants, recommandé par le CEF. Il est d'ailleurs mentionné dans la Déclaration de politique communautaire. Dans le système gallois, par exemple, les jeunes enseignants bénéficient d'un allègement d'horaire pendant une année pour leur permettre de réfléchir à leur pratique avec l'aide d'un enseignant expérimenté et formé à cet accompagnement. Cette piste extrêmement intéressante est étudiée par mes collaborateurs. Un projet de formation au tutorat nous a été remis par une équipe pluridisciplinaire des Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur.

Toutefois, les perspectives budgétaires pour 2010 ne m'autoriseront pas à alléger la charge des jeunes enseignants ni à accorder un crédit temps à des tuteurs. Je ne peux même pas confirmer la possibilité de financer des expériences pilotes.

J'en viens aux pistes liées aux représentations des métiers, davantage d'ordre symbolique. Nous devons redéfinir et renforcer l'identité professionnelle des enseignants.

Il apparaît qu'ils constituent une catégorie professionnelle particulièrement rétive à l'usage d'un jargon professionnel entre pairs, surtout s'il est d'ordre pédagogique. Cet élément est intéressant, car la plupart des catégories professionnelles se situent socialement par leur jargon, comme les médecins, les avocats, les architectes ou les corps de métier manuels. Elles sont fières d'utiliser le vocabulaire de leur art. La fierté des enseignants passe le plus souvent par la maîtrise de savoirs liés à leur discipline.

Peut-être y a-t-il un malentendu entre ceux qui exercent ce métier et la commande sociale désormais tournée vers l'apprentissage tout au long de la vie. La revalorisation de ce métier passe par une professionnalisation dès la formation initiale qui mette davantage l'accent sur les compétences pédagogiques. Celles-ci ne représentent en effet que 7,5 % du volume total d'heures de cours donnés aux futurs enseignants, selon une analyse publiée par le CEF en juin 2009.

À défaut, nous continuerons d'enregistrer des abandons provoqués par un impossible travail de deuil des représentations illusoire que se font les jeunes enseignants.

Une enquête récemment publiée par la Ligue des familles révèle que si 75 % des enseignants

sondés pensent maîtriser la connaissance des matières, seuls 61 pour cent estiment posséder les compétences pédagogiques ; 53 % les aptitudes relationnelles ; 50 % la capacité de se faire respecter.

L'une des causes de la désaffection pour le métier réside dans le mal-être bien réel de nos enseignants que font apparaître de nombreuses études et une abondante littérature.

Le métier doit donc être refondé à tous les niveaux, par les formations initiale et continuée. Les candidats enseignants doivent savoir qu'il ne s'agit plus de transmettre les connaissances qui les intéressent personnellement, mais d'accompagner des apprenants, de devenir un spécialiste de l'acte d'apprendre, de développer des séquences didactiques. L'enseignant gagnerait à être mieux formé et guidé par les acquis des sciences cognitives.

C'est l'évolution du métier dans les économies de la connaissance fondées sur l'apprentissage tout au long de la vie. Elle ne correspond pas aux représentations collectives du métier d'enseignant.

Toutefois, nous ne devons pas négliger le professionnalisme, comme le notait l'ouvrage pamphlétaire *L'école n'est pas la bonne à tout faire de la société*.

La Communauté française devra donc dégager les moyens nécessaires pour associer à l'école les experts qui complètent, soutiennent et allègent le travail des enseignants spécialistes de l'apprentissage.

On évoque souvent, avec emphase, la nécessaire revalorisation du métier d'enseignant. Mais face à des phénomènes de société comme la crise de l'autorité, la perte des repères, la violence, la dualisation sociale ou les mutations culturelles, l'impuissance de l'école est immédiatement montrée du doigt, comme si elle portait une responsabilité particulière.

Les gros titres de certains médias, dont certains se sont fait une spécialité, sont ravageurs pour le moral des enseignants et le système scolaire. Les débats médiatisés ne relatent pas de manière juste le partage des rôles et les enseignants vivent très mal cette situation où ils se sentent les boucs émissaires.

L'école est sans doute le révélateur des problèmes de société qu'elle doit assumer en partie, mais elle ne peut tout réparer ni tout prendre en charge. Dans la lutte contre les stéréotypes il est essentiel que les leaders d'opinion et les responsables politiques adoptent un regard confiant sur l'école et adoptent un discours gratifiant envers les enseignants.

La position occupée dans l'échelle sociale est déterminée objectivement par les salaires – ceux des enseignants, ne sont pas inférieurs à ceux de pratiqués par la Fonction publique – mais surtout par une attitude subjective et par une part du capital symbolique.

**Mme Annick Saudoyer (PS)** – Je vous remercie pour votre réponse et l'analyse très complète que vous faites. La revalorisation du barème des instituteurs a-t-elle entraîné une évolution dans l'attrait de ce métier ? Les stéréotypes ont la vie longue et continuent à être promus dans l'enseignement, notamment par le langage. Il faut continuer à les combattre à tout prix.

**13.2 Question de M. Yves Reinkin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Renforcement du tronc commun, de l'orientation positive et des DOA »**

**M. Yves Reinkin (ECOLO)** – En lien avec la question précédente, il est fondamental de revaloriser le métier d'enseignant dans toutes ses composantes et pour cela, l'analyser dans sa globalité. Cette profession se pratique-t-elle de la même manière tout au long d'une carrière, entre vingt-trois et soixante ans ?

Récemment, la presse régionale rapportait votre désir de lutter contre le redoublement et je vous donne entièrement raison. Paradoxalement, l'enquête de la Ligue des familles révèle que 65 % des parents ne sont pas dérangés par l'échec et 50 % des enseignants estiment que le redoublement est une bonne méthode. Cela démontre non pas leur incompétence mais leur désarroi face aux problèmes rencontrés dans leur classe et leur besoin d'outils sur la manière de les traiter.

Je voudrais faire le point avec vous sur le tronc commun. En effet, c'est un élément capital du cursus scolaire qui a pour objectif de permettre à tous les élèves de faire le bon, le meilleur choix à la fin du premier degré du secondaire. Dans les faits, nous constatons qu'il n'en est rien puisqu'au moment de l'orientation, de nombreux jeunes sont dirigés vers des filières dites « de relégation ». C'est un comble !

L'enseignement qualifiant n'est absolument pas une filière de relégation si cette orientation résulte d'un choix positif. Nous savons cependant que ce n'est pas toujours le cas. À l'heure actuelle, certains conseils de classe de l'enseignement général orientent les élèves vers l'enseignement qualifiant en ne sachant pas nécessairement ce que cela

implique.

Il existe donc bien une hiérarchisation des filières. Nous ne sommes pas du tout dans la situation où, après le tronc commun, on opte pour l'une ou l'autre orientation : il y a la filière royale, à savoir l'enseignement général, et ensuite celles qui, aux yeux de certains, sont considérées comme des voies de second choix.

C'est donc à juste titre que nous avons inscrit, dans la Déclaration de politique communautaire, la refondation de l'enseignement qualifiant ainsi que l'obligation d'amener tous les élèves à la réussite. Il me semble toutefois utile de réfléchir, en amont des filières du secondaire, aux enjeux spécifiques du tronc commun et de l'orientation. Nous réfléchissons déjà en termes de bassins scolaires et de « modularisation » c'est-à-dire de travail en unités d'apprentissage. Ce sont là des pistes intéressantes, mais il serait bon que l'on revienne au tronc commun proprement dit.

Que mettre en place pour que le choix de l'enseignement qualifiant reste positif ?

Une piste pertinente figurant dans la Déclaration de politique communautaire serait d'encourager les écoles primaires à déroger à l'horaire hebdomadaire pour faire découvrir aux jeunes l'attrait des métiers technologiques. La Déclaration de politique communautaire prévoit également que l'on accorde davantage d'attention à la dimension multidisciplinaire du tronc commun par une consolidation toute particulière des volets scientifique, artistique et technologique afin de contribuer, dès l'amont, à une valorisation des filières qualifiantes. En effet, dans la réforme du premier degré, on a quelque peu oublié l'enseignement technique !

M. Neven ne me démentira pas : nous avons assisté à un beau combat pour le latin mais ce ne fut pas le cas pour les matières technologiques et techniques. . .

Qu'en est-il de l'évolution du contenu même du tronc commun qui devait favoriser une orientation plus positive grâce à une valorisation de toutes les formes de connaissances ? Va-t-on renforcer ou encourager les visites, comme cela se fait déjà à Charleroi qui devient une ville pilote pour l'enseignement ?

Où en est la réflexion relative au défi de modifier « cette tendance lourde de l'orientation des élèves les plus forts vers l'enseignement général et des élèves les plus faibles vers le qualifiant » ? Les choix doivent être fondés sur les aspirations et les projets du jeune. Comment peut-il faire un choix positif et s'impliquer dans un enseignement



si celui-ci n'a pas de sens pour lui ?

Pour relever ce défi, nous avons les CPMS. Avez-vous déjà rencontré ou consulté leurs responsables afin d'étudier collectivement les changements qui permettraient l'expression d'orientations positives ?

Par ailleurs, nous pouvons aussi lire dans la Déclaration de politique communautaire que le gouvernement « envisagera, après avoir évalué la réforme de la nouvelle organisation du premier degré, en concertation avec les acteurs, l'opportunité de créer des premiers degrés autonomes afin de consolider la logique du tronc commun. »

Vous me direz que les degrés d'observation autonomes existent déjà, mais ceux-ci n'ont souvent d'autonome que le nom. Nous savons bien qu'un certain nombre de DOA ont été créés dans les écoles d'enseignement général pour bénéficier d'un surplus de personnel d'encadrement. C'est humain et normal, loin de moi l'envie de dire qu'ils ont eu tort. Mais ce n'est pas l'esprit du degré d'observation autonome qui devrait faire partie comme tel du tronc commun.

Mais ce n'est pas le cas, le degré d'observation autonome est davantage lié au deuxième et au troisième degré général de l'école à laquelle il est attaché qu'à la sixième primaire. Il y a là un certain dysfonctionnement.

Ce n'est pas un degré d'observation destiné à faire un choix positif pour les élèves, c'est un degré qui vise déjà à former les enfants avec le dessein de les garder pour la plupart dans l'établissement.

Y a-t-il dès lors eu une évaluation des degrés d'observation autonomes ? Quels enseignements en tirez-vous ? Pensez-vous qu'il soit opportun en termes d'orientation positive d'en créer davantage, c'est-à-dire des écoles qui n'organisent pas les deuxième et troisième degrés ? Va-t-on avoir des écoles réservées exclusivement au premier degré, ou à la sixième primaire, première et deuxième secondaire ?

Enfin, dans la Déclaration de politique communautaire, le gouvernement prévoit de charger la commission de pilotage d'évaluer prioritairement les socles de compétence. Ce travail devra être articulé à une évaluation plus globale des décrets « mission » et « école de la réussite », comme le prévoit l'accord de majorité. Quels progrès ont-ils été accomplis dans l'évaluation des socles de compétence ? Ces questions sont fondamentalement liées aux sujets discutés aujourd'hui, et en particulier aux problèmes de l'échec scolaire et de l'orientation positive des jeunes dans nos écoles.

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Dans notre réflexion sur l'efficacité et l'équité du système éducatif, l'acquisition par tous les élèves des socles des compétences est la priorité des priorités. L'élève ferait des choix plus sereins et plus efficaces en fin de premier degré s'il se trouvait face à une vraie panoplie d'orientations dans lesquelles il aurait d'égales chances de réussite. À quoi servirait-il d'améliorer l'information sur les métiers, de valoriser tous les types d'apprentissage et de mobiliser des énergies sur l'éducation au choix si, comme vous le soulignez, on continuait d'orienter les élèves uniquement sur la base des lacunes constatées sans tenir compte de leurs besoins et de leur projet ?

Une vraie refondation du qualifiant passe par une forme de prérequis que sont les compétences à quatorze ans. Les enseignants travailleront beaucoup mieux en troisième année du qualifiant s'ils ont devant eux des élèves qui maîtrisent les socles de compétences et les chances de succès seront sensiblement plus élevées.

Pour conduire de manière juste et efficace tous les élèves à la maîtrise des socles de compétences, des dispositifs divers ont été mis en place sous la précédente législature : le CEB externe et la réforme du premier degré comprenant l'instauration d'un premier degré différencié en sont deux exemples frappants.

La réforme du premier degré commence seulement à s'installer. Elle suscite bien des plaintes et des interrogations de la part des enseignants et des parents, qui n'ont peut-être pas toujours été bien informés de ses tenants et aboutissants et ont un peu de mal à la comprendre. Il faudra en tirer une leçon.

J'ai annoncé que cette réforme devrait être évaluée sous tous ses aspects. Des améliorations peuvent être apportées mais, globalement, je ne souhaite pas remettre en cause les objectifs de la réforme. Il s'agit surtout d'améliorer le fonctionnement du premier degré et de rendre le système plus intelligible. Quand l'évaluation aura-t-elle lieu ? Il faudra attendre de disposer de données suffisamment étoffées pour éviter d'aboutir à des conclusions prématurées, mais il ne faudra pas attendre trop longtemps afin de ne pas différer exagérément les aménagements nécessaires.

Dans le cadre de cette évaluation, il faudra effectivement s'interroger sur la manière d'amener les enseignants à valoriser toutes les formes d'apprentissage. Plusieurs experts soulignent que le recours pratiquement exclusif au verbo-conceptuel ne permet pas à tous les élèves d'apprendre et de

montrer qu'ils ont appris. Le premier degré tel que nous le connaissons en de nombreux endroits est encore trop une anticipation exclusive de l'enseignement général. Une direction d'école me parlait récemment de son premier degré « général ». Le lapsus est peut-être révélateur.

Les enseignants sont-ils en mesure de multiplier les voies de l'apprentissage ? Ont-ils été formés dans cet esprit ? Sinon, de quoi ont-ils besoin : d'informations, de formation, d'outils, de temps ? Nous devons le leur demander.

Quant aux méthodes et outils de l'orientation, je dois rencontrer les acteurs de l'école, et en particulier les CPMS, pour envisager avec eux les méthodes, outils et moyens qui répondraient à l'objectif d'une orientation pour tous et non uniquement pour les élèves en difficulté scolaire.

Vous évoquez ensuite l'organisation des DOA, premiers degrés autonomes, comme une des pistes pouvant favoriser une orientation plus objective des élèves. Ce n'est pas la seule piste et ce n'est pas en soi une garantie absolue. En effet, on pourrait créer des DOA sans changer les pratiques. Je compte demander au Conseil général de concertation un avis sur la possibilité de créer des DOA et sur les implications humaines et financières de ce système. La création d'un DOA sur un territoire comporte en effet de nombreuses incertitudes. La concentration des élèves de douze à quatorze ans dans un même espace scolaire sera-t-il facile à gérer ? À quelles conditions l'organisation d'un DOA aura-t-elle les effets attendus ? Qu'en est-il des enseignants, des directions, des éducateurs qui passeraient d'une école à six degrés à un DOA, pour leur barème et leurs droits en général ? Les DOA ne risquent-ils pas d'être de moins en moins l'école de proximité que les parents recherchent encore pour leurs enfants ? Je pense utile que des spécialistes se penchent sur les nombreuses autres questions qui se posent et apportent leurs réponses. Il conviendrait également de visiter les DOA existants et de se mettre à leur écoute.

Enfin, vous évoquez le contenu des socles de compétences. Vous avez raison de rappeler qu'une évaluation beaucoup plus globale de l'ensemble des mesures touchant le premier degré doit être réalisée. Revoir le contenu des socles de compétences est une opération de grande envergure à aborder seulement si elle s'avère vraiment indispensable. Évitions d'assommer les enseignants avec des changements continuels.

Vous comprendrez que ma priorité aille à l'évaluation de la réforme du premier degré. J'entamerai cette évaluation en temps opportun, c'est-à-dire lorsque nous disposerons d'éléments objec-

tifs suffisants.

**M. Yves Reinkin (ECOLO).** – Madame la ministre, je vous remercie pour vos réponses qui vont dans le sens de nos réflexions. La création d'un lien entre l'enseignement fondamental et l'enseignement technique est positive. Je ne peux dès lors que vous encourager à faire en sorte que l'expérience menée à Charleroi soit soutenue.

J'ai bien entendu votre réflexion sur le premier degré et sur l'évaluation à réaliser. Ces dernières années, nous avons été confrontés à de nombreux décrets idéologiquement intéressants. Je souhaite que la situation s'améliore pour les enfants et pour les enseignants. Nous avons subi un certain nombre de décrets dont la bonne intention ne pouvait être mise en cause, mais dont les effets sur le terrain n'étaient pas ceux escomptés. Notre rôle n'est pas de vouloir constamment changer le monde, mais d'améliorer concrètement la situation sur le terrain, en faisant en sorte que les premiers acteurs concernés participent activement aux réformes.

En ce qui concerne les DOA, ils fonctionnent bien dans les écoles qui proposent différentes filières. Il est normal que la manière d'enseigner soit influencée par la philosophie et les filières de l'école. Dès lors, quand un établissement n'offre qu'un type d'enseignement, le DOA est plus complexe à mettre en place. Je suivrai avec intérêt les résultats des études que vous avez commanditées, afin de voir s'il est possible d'élargir le principe du DOA et l'éventail de DOA spécifiquement autonomes. Cela doit permettre aux jeunes d'opérer un choix à la fin de ce degré, sans avoir le sentiment de quitter leur école parce qu'ils ont échoué.

### 13.3 Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Décision de la Ville de Bruxelles de n'accueillir les enfants en maternelle qu'à partir de trois ans révolus »

**Mme Barbara Trachte (ECOLO).** – Nous avons appris en début de ce mois que la Ville de Bruxelles avait décidé, en son conseil communal de novembre de ne plus accepter les enfants avant l'âge de trois ans révolus en classe d'accueil, dès l'année scolaire prochaine. Or le décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement autorise l'accueil en maternelle à partir de deux ans et demi.

Cette décision soulève la question de l'accueil des enfants à Bruxelles. Ce problème délicat

est renforcé par les prévisions démographiques. D'autres questions se posent car, comme l'indique la Déclaration de politique communautaire, plus la fréquentation du milieu scolaire est précoce, plus les facultés d'apprentissage sont grandes. Cela a un impact tant sur les futurs résultats que sur la qualité de l'intégration scolaire.

La Déclaration de politique communautaire souligne également que l'âge du début de la fréquentation scolaire influence notamment l'apprentissage de la langue d'enseignement. L'âge d'entrée en maternelle et les avantages d'une fréquentation scolaire précoce sont donc cruciaux. Il ne faut pas oublier que l'école maternelle a pour objectif l'éveil et la socialisation des enfants. Cette question est particulièrement sensible à Bruxelles où les défis d'apprentissage de la langue d'enseignement, de la dualisation entre pauvres et riches et du fossé entre le milieu de vie et l'école sont importants.

Madame la ministre, quelle est votre opinion sur cette décision? Quelles sont les mesures à adopter pour renforcer l'accueil des enfants en maternelle à Bruxelles, sachant que certains ont bénéficié d'un accueil dans une crèche? Avez-vous pris contact avec votre collègue en charge de la petite enfance pour évaluer l'impact de cette mesure sur l'accueil en crèche, déjà problématique à Bruxelles?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Comme vous le mentionnez dans votre question, le facteur « socialisation » dès le plus jeune âge est fondamental dans le processus d'éducation des enfants, a fortiori des enfants allochtones pour lesquels le français n'est pas toujours la langue maternelle.

Selon les informations dont je dispose, il s'agit d'une décision de base du 3 novembre 2008 ayant fait l'objet d'une modification le 23 novembre 2009. Je comprends votre questionnement à propos de la décision de la Ville de Bruxelles de n'envisager l'entrée en maternelle qu'à partir de trois ans et non de deux ans et demi, comme le permet le décret « missions » du 24 juillet 1997. Il me paraît essentiel de vérifier si ces intentions se confirment et d'analyser l'argumentaire de la Ville de Bruxelles. Suivant les renseignements en ma possession, cette décision serait prise pour un an.

Toutefois, si le décret autorise l'entrée en maternelle à deux ans et demi, il n'oblige pas les pouvoirs organisateurs à programmer la scolarité des enfants à cet âge. Il appartient à chaque pouvoir organisateur d'apprécier les besoins de sa population scolaire.

Vous comprendrez que je ne peux en aucun cas m'immiscer dans les décisions du conseil communal de la Ville de Bruxelles car il en va du respect de l'autonomie des pouvoirs organisateurs. Ce qui vaut pour Bruxelles vaut pour les autres et inversement.

Pour ce qui est du renforcement de l'accueil des enfants en maternelle, il me semble que les mesures prises ces dernières années vont toutes dans ce sens. En effet, de plus en plus de classes maternelles disposent de puéricultrices – nous avons en effet parlé de stabilisation pour certaines d'entre elles – ou d'enseignantes maternelles visant à épauler les institutrices dans les missions d'éducation des enfants dont elles ont la responsabilité, que ce soit le passage aux toilettes, l'aide aux repas, l'habillage, l'accompagnement des enfants ou pour toute une série de tâches auxquelles les enfants ne sont pas toujours bien rôdés.

De même, la décision d'augmenter le nombre de dates de comptage des élèves, prise lors de la précédente législature, permet de renforcer le cadre organique. C'est un acquis et il va dans le sens que vous évoquez.

Je tenterai, dans les années à venir, de renforcer cette démarche particulièrement importante pour les élèves les plus faibles et les populations les plus défavorisées. L'aspect accueil dans les crèches a d'ailleurs été évoqué, le 21 janvier dernier, lors de la réunion conjointe de gouvernement Communauté française/Commission communautaire française, sur la base d'une note déposée par le ministre-président Charles Picqué, les ministres Huytebroeck et Nollet. Il conviendra de poursuivre dans cette voie et de travailler ensemble.

**Mme Barbara Trachte (ECOLO)**. – Le décret n'oblige pas mais permet l'accueil à partir de deux ans et demi. Formellement, la décision ne va donc pas à l'encontre du décret. Il me semble néanmoins qu'elle est en contradiction avec l'esprit de la DPC. Cela souligne le problème de l'accueil et l'importance d'une évaluation fine des besoins tant quantitatifs que qualitatifs, notamment en termes d'apprentissage de la langue de l'enseignement. Mme Désir vous avait déjà interrogée sur le nombre anormalement élevé d'élèves, dans l'enseignement spécial à Bruxelles, dont la langue maternelle n'est pas le français. L'enjeu est donc particulièrement important.

**13.4 Question de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Discrimination communale à l'égard de l'Athénée Royal de Woluwé-St-Lambert »**

**Mme Caroline Désir (PS).** – La commune de Woluwé-Saint-Lambert dispose d'un règlement prévoit de faire payer une taxe sur les emplacements de parking, y compris les emplacements situés à l'intérieur de certains bâtiments privés. Ce règlement prévoit également l'exemption de taxe pour certains établissements au nombre desquels figurent les établissements d'enseignement subventionnés. Il me revient que l'Athénée Royal ne bénéficie pas de cette mesure. Il s'est ainsi vu réclamer pour l'année 2009 la somme de neuf mille euros. Si tel est le cas, cette somme serait annuellement prélevée sur la dotation qu'il reçoit de la Communauté française alors que d'autres établissements sont exemptés. Pouvez-vous me confirmer ces faits ? Quelle sera, dans l'affirmative, l'attitude de la Communauté française face à cette discrimination entre établissements ?

**Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale.** – La commune de Woluwé-Saint-Lambert a adopté en date du 13 novembre 2006 un règlement sur la taxation des emplacements de parking. À cette époque, ce règlement prévoyait une exonération de la taxe annuelle par emplacement de parking pour les services publics et les établissements d'enseignement subventionnés. Le nouvel article 6 du règlement dispose désormais que seuls les services publics de la commune et du CPAS sont exonérés. L'Athénée Royal est directement concerné par cette disposition puisqu'il possède 67 emplacements de parking. Il devra donc payer de 80 à 250 euros par emplacement.

Ayant eu connaissance d'un recours en annulation contre ce règlement introduit devant le Conseil d'État par l'UCL, j'ai marqué mon accord le 30 novembre 2009 pour que la Communauté française intervienne dans cette affaire, ainsi que le permet l'article 21bis des lois coordonnées du Conseil d'État. L'intervention de la Communauté française a été jugée recevable par ordonnance du Conseil d'État du 8 décembre 2009. Notre conseil déposera un mémoire dans les prochains jours.

**Mme Caroline Désir (PS).** – Je me réjouis de cette intervention. Sur le fond, je ne comprends pas le tour de passe-passe qui consiste à prendre d'un côté ce que l'on donne de l'autre.

**13.5 Question de Mme Françoise Fassiaux-Looten à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Encadrement différencié : préparation de la rentrée 2010 »**

**Mme Françoise Fassiaux-Looten (PS).** – Le décret sur l'encadrement différencié a été une belle avancée du précédent gouvernement, un outil supplémentaire à mettre au service de la lutte pour l'égalité entre nos élèves, grâce au renforcement du soutien aux publics les plus défavorisés. Des moyens ont pu être utilisés immédiatement, pour la rentrée scolaire 2009-2010, afin de soulager les écoles qui en avaient le plus besoin.

Naturellement, depuis lors, nous avons pris de plein fouet une crise économique dont nous sommes loin de mesurer encore toutes les conséquences, notamment du point de vue social. Plus prosaïquement, le gouvernement a été obligé de confectionner un budget particulièrement serré pour 2010, ne manquant pas de faire naître des interrogations sur le suivi des politiques qui avaient pu être lancées durant la précédente législature. L'encadrement différencié fait peut-être partie du lot. Toutefois, madame la ministre, si vos propos lors des discussions budgétaires ont pu rassurer sur la volonté du gouvernement de maintenir cette priorité, il reste que la publication des indices de référence semble toujours en cours.

Quand les écoles qui bénéficieront de l'encadrement différencié pourront-elles être averties et prendre connaissance de leurs moyens nouveaux ? Afin que la rentrée de 2010 puisse se préparer dans les meilleures conditions, il est essentiel d'envisager des actions à long terme pour permettre la confection des programmes d'action et des horaires.

Évidemment, les enjeux sont importants pour l'emploi puisque des postes d'enseignants, d'éducateurs, d'assistants sociaux ou encore de logopèdes et de médiateurs seront créés, à un moment où leur présence sera d'autant plus précieuse. Madame la ministre, y a-t-il déjà un calendrier ?

**Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale.** – Le gouvernement a bien l'intention d'appliquer les dispositions du décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. Ce décret prévoit l'octroi des moyens sur deux années scolaires. La

première phase a eu lieu en septembre 2009. La seconde est prévue pour septembre 2010. Nous nous y sommes engagés.

Se pose alors la question de l'organisation de la prochaine rentrée dans toutes les écoles concernées par l'attribution de moyens complémentaires. J'entends informer dès que possible les équipes pédagogiques afin que chacune d'elles prenne le temps nécessaire à la définition de son projet général d'encadrement différencié puis à son application sur le terrain. C'est la raison pour laquelle je soumettrai très prochainement au gouvernement une note d'orientation. Elle tracera les grandes lignes d'un décret qui définira la manière dont la Communauté française financera et octroiera les ressources complémentaires prévues pour la rentrée de septembre 2010. Je réserverai toutefois la primeur de cette note au gouvernement.

**Mme Françoise Fassiaux-Looten (PS).** – Je suis ravie d'entendre que nos attentes sont satisfaites. Que le gouvernement soit le premier informé, c'est la règle du jeu. Si nous voulons que la prochaine rentrée se passe le mieux possible, il ne faudra cependant pas trop tarder.

### 13.6 Question de Mme Florence Reuter à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Gratuité des garderies scolaires »

**Mme Florence Reuter (MR).** – Les services de garderie scolaire sont indispensables pour beaucoup de parents. En effet, quel est le parent qui, travaillant, peut se targuer de pouvoir arriver à l'heure de fin des cours, vers 15 h-15 h 30 ?

Ainsi, la garderie scolaire est devenue un service incontournable et elle le restera tant qu'aucune autre solution légale ne sera proposée aux parents.

Reconnue comme avantage social par le décret du 7 juin 2001 relatif aux avantages sociaux, la garderie scolaire peut être financée, notamment par les communes, au bénéfice des élèves fréquentant les écoles qu'elles organisent, mais également des élèves fréquentant une école libre de la même catégorie. Or, aujourd'hui, les finances des communes vont mal et la garderie scolaire s'avère de moins en moins gratuite. Certains parents n'hésitent pas à parler d'atteinte au droit à la gratuité de l'enseignement. Un nombre suffisant de places d'accueil de la petite enfance, de même que des solutions de garde en dehors des heures d'école, devraient permettre de mieux concilier vie familiale et vie professionnelle.

Quelles mesures envisagez-vous pour que les services de garderie scolaire restent gratuits et accessibles à tous ? Quand est prévu le prochain examen du rapport sur l'exécution du décret relatif aux avantages sociaux ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Comme vous le signalez, la garderie est devenue un élément important du service qu'une école doit offrir aux familles pour qu'elles puissent mieux concilier vie familiale et vie professionnelle. Cependant, la matière est complexe car elle relève à la fois du temps scolaire et de l'accueil extrascolaire. Elle dépend de deux ministres, celui de l'Éducation et celui de l'accueil de l'enfance. Pour les aspects conjoints, il est donc nécessaire de coordonner nos travaux avec M. Nollet, ce qui se fait déjà.

Par ailleurs, sur le plan local, les commissions locales de l'accueil réunissent tous les acteurs concernés afin de coordonner les actions et de dégager ensemble des solutions concrètes.

Pour ce qui est de mon champ de compétence, l'éducation, la Communauté française intervient financièrement pour les surveillances du temps de midi. Malgré le contexte budgétaire difficile, j'ai pu, pour la première fois, dégager un budget de 519 000 euros pour ces surveillances dans les établissements d'enseignement organisés par la Communauté française. Vous en conviendrez, cela montre ma volonté d'étendre la gratuité au-delà de ce qui est strictement prévu par les textes constitutionnels et légaux.

Vous faites également référence au décret relatif aux avantages sociaux qui traite de cette question. Si, au sens strict, tout ce qui concerne l'accueil extrascolaire, c'est-à-dire l'accueil en dehors des 28 à 31 heures de cours des élèves du secondaire, est de la compétence de mon collègue M. Nollet, ce décret intègre toutefois une partie de cet accueil dans mes compétences.

Le décret du 7 juillet 2001 relatif aux avantages sociaux dispose en effet, en son article 2, que « constitue un avantage social au sens de l'article 33 de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement dans la mesure où elle sert directement aux élèves, l'organisation de l'accueil des élèves, quelle que soit la forme, une heure avant le début et une heure après la fin des cours ». L'accueil est généralement organisé plus longtemps, mais seules ces deux heures sont considérées comme un avantage social.

En vertu de cet article, les communes qui ac-

cordent cet avantage social aux élèves fréquentant les écoles qu'elles organisent doivent octroyer dans des conditions similaires les mêmes avantages à ceux fréquentant des établissements de même catégorie situés sur leur territoire et relevant de l'enseignement libre subventionné, pour autant que leur pouvoir organisateur en fasse la demande écrite.

Par ailleurs, les écoles de l'enseignement organisé par la Communauté française bénéficient d'une compensation financière, à charge du budget de la Communauté française, pour couvrir ce type de dépenses.

Pour ce qui est de l'accueil au-delà de l'heure qui précède et de celle qui suit les cours, il revient à chaque pouvoir organisateur de l'organiser ou non en fonction des besoins. Il ne m'appartient évidemment pas de donner des instructions dans un sens ou dans l'autre. Je constate que bon nombre de pouvoirs organisateurs ont mis en place cet accueil pour faciliter la vie des parents tout en permettant une prise en charge de qualité pendant ces périodes. Cet aspect relève des compétences de M. Nollet.

Le rapport sur les avantages sociaux, prévu à l'article 2 du décret « avantages sociaux » doit être déposé tous les deux ans. Il devrait être finalisé dans des délais plus courts que le précédent et pourrait donc être déposé dans le courant de l'année prochaine. Nul doute que ce sera là l'occasion de refaire le point sur cette question et sur les évolutions qui ont marqué ces dispositions depuis qu'elles existent.

**Mme Florence Reuter (MR).** – Je vous remercie pour la précision de votre réponse. Mais ce problème relève également des compétences de M. Nollet. Il faudra donc que je l'interroge.

Dans certaines écoles, les garderies coûtent très cher aux parents qui réfléchissent dès lors à d'autres solutions : en faisant appel aux parents d'autres enfants, mais aussi en ayant parfois recours à des travailleurs au noir, avec tous les risques qui en découlent. Il est donc souhaitable d'offrir aux parents une solution accessible financièrement.

**13.7 Question de Mme Florence Reuter à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée la « Problématique du transport scolaire dans l'enseignement spécialisé en Brabant wallon »**

**13.8 Question de Mme Julie de Grootte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Mobilité des élèves à besoins spécifiques »**

**M. le président.** – Je vous propose de joindre ces deux questions (*Assentiment*)

**Mme Florence Reuter (MR).** – Les écoles, tous réseaux confondus, et les associations de parents du Brabant wallon ont récemment attiré une nouvelle fois l'attention sur la gravité des problèmes de transport scolaire des élèves de l'enseignement spécialisé. Certains enfants passent trois, quatre, cinq, voire sept heures dans l'autobus pour jouir de leur droit le plus fondamental : l'accès à l'école.

Indépendamment des problèmes directement liés à l'organisation de ces transports scolaires, qui relève des compétences régionales, le problème de fond est le manque d'établissements spécialisés en Communauté française. À défaut de trouver une école près de chez eux, des enfants sont obligés de passer des heures en autobus pour rejoindre un établissement qui réponde à leurs besoins, à leur type de handicap.

Une des revendications des parents et des pouvoirs organisateurs est donc l'assouplissement des normes de création d'écoles dans l'enseignement spécialisé.

Notre société ne peut accepter que ces enfants ne puissent bénéficier d'une scolarité dans des conditions décentes. Madame la ministre, le groupe inter-réseaux « Transport scolaire » vous a déjà interpellée sur l'insuffisance de l'offre d'enseignement spécialisé. Où en est votre réflexion? Des solutions sont-elles envisagées? Quand connaissons-nous les conclusions des travaux du Conseil général de concertation pour l'enseignement spécialisé?

Par ailleurs, le groupe inter-réseaux veut travailler de concert avec votre cabinet et les cabinets des ministres régionaux des transports. Cette collaboration est-elle envisagée?

**Mme Julie de Grootte (cdH).** – Ma question fait suite aux mêmes articles de presse que ceux évoqués par Mme Reuter. Effectivement, selon une étude des directeurs du Brabant wallon, environ

la moitié des 745 élèves dont le cas a été examiné passe plus de deux heures par jour dans les transports scolaires. Or, en 2002, le Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé proposait de ne pas dépasser une heure et demie de trajet. C'est déjà fort long d'ailleurs pour des enfants handicapés. Des normes plus récentes proposées par l'Awiph limitent les trajets à moins de deux heures aller et retour.

Dans sa réponse à mon collègue Benoît Langendries en commission du parlement wallon, le ministre Henry nous rappelle les chiffres et les modalités de ce service. D'après lui, 18 800 élèves sont transportés chaque jour vers leur école. Ce service est donc fondamental. Mais, comme celle de Mme Reuter, ma question porte plus sur l'offre d'enseignement spécialisé que sur les transports.

En ce qui concerne le transport proprement dit, il semblerait que les TEC n'apportent pas de réponse à ce problème. D'après une note de décembre dernier, ils veulent améliorer la performance globale du réseau des transports scolaires. Cet objectif est légitime mais il se ferait « au détriment », pourrait-on dire, de la prise en charge nécessairement particulière des élèves souffrant d'un handicap. Ce rapport affirme que « les arguments concernant des difficultés pour l'accompagnement des enfants (disponibilité, âge, santé...) ne peuvent malheureusement pas être formalisés et pris en compte ». Il propose, par exemple, de regrouper les transports scolaires à certains points de ramassage. En soi, l'amélioration du transport des milliers d'élèves qui doivent être amenés vers leur école est légitime.

Je poserai donc la même question que Mme Reuter sur l'offre d'enseignement spécialisé et sur sa répartition géographique. Pouvez-vous détailler la situation ? Quelles mesures pourrait-on prendre pour résoudre ces problèmes ?

En réponse à plusieurs collègues, vous avez détaillé, par exemple, l'expérience des bassins, notamment à Charleroi. La même logique pourrait être appliquée ici. Il s'agirait d'analyser la répartition géographique des écoles de l'enseignement spécialisé. Sont-elles réellement accessibles à tous en Communauté française ? Y a-t-il des contacts entre les Régions et la Communauté française à ce propos ? Si oui, des accords de coopération ne devraient-ils pas les formaliser ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Tout comme vous, mesdames, j'ai été alertée par la presse des temps de parcours exagérés entre le domicile et l'école que subissent certains élèves de l'enseignement spécialisé du Bra-

bant wallon. Je ne peux donc y rester insensible, d'autant que le collectif des directions constitué en inter-réseaux m'a adressé un dossier particulièrement bien argumenté sur les problèmes quotidiens de leurs élèves handicapés.

La compétence des transports scolaires a été transférée de la Communauté française à la Région de Bruxelles-Capitale et à la Région wallonne en 1993. Actuellement, le ministre Philippe Henry est en charge de cette matière en Région wallonne et le ministre Emir Kir en Région bruxelloise.

Depuis ce transfert, la Communauté française est représentée à titre consultatif, tant à Bruxelles qu'en Région wallonne, par des membres du cabinet du ministre chargé de l'enseignement obligatoire. Cette présence est nécessaire pour garantir la circulation de l'information entre les différents cabinets.

Je rappelle également que la Communauté française met à la disposition de la Région wallonne des chargés de mission affectés au secrétariat des commissions territoriales du transport scolaire. Leur connaissance du milieu scolaire est une garantie que les spécificités du secteur de l'enseignement soient bien prises en compte par les services du transport de la Région.

Il convient d'ajouter le rôle prépondérant que jouent les représentants des différents réseaux ainsi que des associations de parents au sein des commissions territoriales et de la Commission wallonne.

Le problème du transport scolaire est complexe, particulièrement pour l'enseignement spécialisé. Trois cent onze implantations organisant ce type d'enseignement sont réparties sur l'ensemble du territoire de la Communauté française.

Le nombre d'implantations a augmenté depuis la création de l'enseignement spécialisé, en 1970 pour faire face à l'augmentation du nombre d'élèves qui y sont scolarisés, mais aussi pour répondre à la prise en charge d'élèves handicapés dont les besoins spécifiques étaient tels que la création de nouvelles structures pédagogiques adaptées – polyhandicapés, autistes, aphasiques ou dysphasiques, par exemple – était devenue une obligation.

Le problème du manque de place dans certaines écoles n'est pas neuf. Depuis plusieurs années, les parlementaires ont régulièrement interpellé les ministres de l'enseignement obligatoire afin que des solutions soient trouvées pour y remédier.

Mon prédécesseur, Christian Dupont, a solli-

cité le Conseil général de concertation pour l'enseignement spécialisé afin qu'il lui présente un avis détaillé sur l'offre d'enseignement spécialisé en Communauté française. Le Conseil général me transmettra cet avis dans les prochains mois après l'avoir approuvé. J'analyserai ensuite les propositions et je prendrai l'initiative de consulter largement le monde éducatif pour envisager avec lui les meilleures pistes en vue de résoudre cet important problème principalement localisé à Bruxelles-Capitale.

En ce qui concerne la question plus spécifique des transports scolaires, j'ai, depuis plusieurs années, des contacts réguliers avec le cabinet du ministre Henry afin de l'alerter sur les nombreux courriers qui me sont transmis et qui expriment l'inquiétude des parents et des directions d'écoles en ce qui concerne l'application de la décision de la SRWT, la Société régionale wallonne du transport, pour résoudre ses problèmes budgétaires.

J'ai souligné l'important travail de concertation réalisé par le TEC de Charleroi voici quelques années afin de restructurer certains circuits et diminuer ainsi les temps de parcours. La réussite de cette restructuration a été réelle grâce à un consensus entre tous les utilisateurs – parents et directions d'écoles – et le TEC. Il serait assurément intéressant de s'appuyer sur une telle démarche avant d'envisager une application rigoureuse d'une mesure à l'ensemble des circuits organisés en Région wallonne. Mon cabinet rencontrera prochainement celui du ministre Henry afin de faire le point sur l'avancement de ce dossier.

**Mme Florence Reuter (MR).** – Je me réjouis d'apprendre que les différents cabinets se concertent. L'exemple de Charleroi que vous avez cité, madame la ministre, montre bien qu'il est possible d'agir pour améliorer le transport lui-même. Cependant, cela ne règlera pas le problème de fond. Deux heures de transport, comme le préconise l'Awiph qui a voulu définir une norme qui ne soit pas trop stricte, c'est trop. Certains adultes refusent un emploi parce que le trajet vers leur lieu de travail nécessite deux heures de route. Or il s'agit ici d'enfants handicapés, avec toutes les implications que l'on peut imaginer. Un enfant peut avoir une crise parce que la durée du transport est trop longue ou parce que les conditions sont difficiles. Je considère que ce problème est vraiment prioritaire, même si je suis consciente du contexte budgétaire, à propos duquel je compte d'ailleurs interpellier le ministre Henry. Il est nécessaire de définir des priorités concernant le transport lui-même, mais aussi l'enveloppe qui est aujourd'hui globale. L'une des revendications consiste d'ailleurs à extraire le trans-

port scolaire de cette enveloppe globale parce que ce système ne fonctionne pas pour les écoles de l'enseignement spécialisé.

Le groupe inter-réseaux revendique l'assouplissement des normes, ce qui faciliterait la création de nouvelles écoles. Vous avez assisté, comme moi, à l'inauguration d'une école pour enfants autistes de haut niveau à Neder-over-Heembeek qui a pu s'ouvrir grâce à des mécènes. Maintenant, cette école demande des subsides. Pour être reconnue, elle devra s'adosser à un autre établissement car elle ne compte que dix élèves, nombre insuffisant pour pouvoir créer une nouvelle école.

Il conviendra donc de trouver une solution. En assouplissant les normes, par exemple, on pourrait augmenter le nombre d'écoles. Le problème du Brabant wallon résulte de la situation à Bruxelles. Souvent les enfants bruxellois n'ont d'autre choix que de fréquenter une école d'enseignement spécialisé en Brabant wallon parce qu'il n'y a pas de place ailleurs. On ne règlera pas complètement le problème du transport scolaire sans se pencher sur le problème de fond qui est celui du nombre d'écoles et de places en Communauté française.

Comme c'est votre prédécesseur qui avait demandé l'avis, vous devriez le recevoir bientôt. Je sais que les réformes prennent du temps, mais il y a parfois urgence. Cela me paraît être le cas pour ces enfants fragilisés.

**Mme Julie de Grootte (cdH).** – Vous avez souligné avec raison les problèmes pratiques que pose la collaboration entre les différents niveaux de pouvoir, communautaires et régionaux. La réflexion ne se fait pas en chambre. Il faut que des gens de terrain soient présents en commission. Sous la précédente législature, nous avons déjà eu l'occasion d'entendre des experts de l'Awiph.

Madame la ministre, vous avez cité le chiffre de 311 implantations. C'est à la fois peu et beaucoup. Nous avons des difficultés à imaginer ce que cela représente. Il sera donc très intéressant de connaître cet avis.

Comme vous le soulignez, il est important de disposer d'une bonne cartographie afin d'apprécier l'adéquation entre l'offre d'enseignement spécialisé et les besoins des enfants souffrant de handicap. Ce serait intéressant d'avoir une idée du calendrier.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Cela ne dépend pas de moi. Je ne peux donc pas vous répondre avec exactitude.



**13.9 Question de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Apprentissage d'une seconde langue »**

**Mme Caroline Désir (PS).** – La connaissance d'une ou de plusieurs langues étrangères est plus que jamais un atout dans le monde actuel.

De plus en plus les employeurs exigent de sérieuses connaissances linguistiques pour toutes sortes de fonctions. Ignorer les langues est trop souvent une cause d'exclusion du marché du travail. À l'inverse, parler couramment une deuxième ou une troisième langue confère au demandeur d'emploi un avantage indéniable.

Cependant, les jeunes qui sortent du secondaire peuvent rarement se présenter comme parfaits bilingues ou trilingues. L'école a donc un rôle fondamental à jouer dans l'apprentissage des langues.

Certaines études préconisent un apprentissage précoce des langues car plus tôt un enfant côtoie une nouvelle langue, après avoir acquis une bonne connaissance de sa langue maternelle, mieux il l'apprendra.

La DPC contient des propositions intéressantes pour favoriser l'étude d'une seconde langue. Pouvez-vous nous dire où en sont vos réflexions pour traduire les propositions avancées ?

Avez-vous prévu, comme le suggère la DPC, de rendre la maîtrise linguistique plus effective grâce à une pédagogie mieux adaptée, notamment en analysant les pratiques utilisées dans les autres communautés du pays, voire à l'étranger ?

Êtes-vous favorable à la généralisation de l'apprentissage d'une seconde langue dès la première année primaire ?

Comptez-vous généraliser l'étude d'une seconde langue dans l'enseignement qualifiant ?

Des contacts sont-ils prévus entre communautés pour promouvoir l'échange de *native speakers* et d'élèves ou l'organisation de classes vertes dans une autre langue ?

Enfin, avez-vous déjà pu tirer des conclusions des évaluations externes non certificatives (facultatives) organisées pour le cours de néerlandais en mai dernier ? Les évaluations externes en langues modernes seront-elles renforcées et organisées à différents moments du cursus scolaire ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je suis heureuse que vous me posiez tant

de questions sur l'apprentissage des langues. Mais, si ce domaine m'est particulièrement cher, il l'est également sur le plan budgétaire... Il exige donc une politique rigoureuse et audacieuse.

Les dispositifs existants doivent être régulièrement réévalués et les éventuelles nouvelles mesures doivent s'y articuler pour former un ensemble logique et cohérent.

Vous m'interrogez, notamment, sur une meilleure maîtrise des langues et sur les évaluations externes qui sont en effet non certificatives mais pas facultatives.

Les premières évaluations sur la connaissance du néerlandais ne doivent pas nous amener à tirer des conclusions hâtives. Elles constituent un précieux instrument de pilotage pour chaque établissement scolaire ; elles doivent permettre aux directions d'école et aux équipes éducatives d'identifier les forces et les faiblesses des pratiques pédagogiques, de l'organisation des cours, des remédiations, des méthodes d'évaluation ou du choix des manuels scolaires. Dans cette démarche, il serait heureux que les équipes éducatives soient soutenues par les membres du service d'accompagnement, tel que le prévoit le décret « inspection ».

Ces conseillers pédagogiques auront, par la force des choses, une vision plus globale du problème et pourront dresser, en collaboration avec l'inspection, un bilan des résultats bruts des évaluations.

En outre, ces évaluations devront être étendues aux autres années d'études, mais aussi multipliées au cours d'une même année afin de mesurer la pertinence des dispositifs mis en place.

Une réforme de l'enseignement des langues n'a de sens que si elle peut s'appuyer sur une analyse comparative de certains indicateurs, car toute amélioration exige que l'on connaisse la situation de départ.

J'insiste sur l'importance du choix des indicateurs. À cet effet, le cadre européen de référence pour la connaissance des langues, auquel recourt déjà la Communauté germanophone, pourrait être une piste intéressante.

La Déclaration de politique communautaire prévoit de généraliser l'étude des langues dans l'enseignement qualifiant. Mais la programmer ne suffit pas, c'est pourquoi le plan langues intégré au plan « Marshall » a été reconduit. Il sera doté de nouveaux moyens budgétaires en faveur de l'enseignement qualifiant.

Le nouveau service francophone des métiers et des qualifications devra être associé à cette ré-

forme, car il est le plus apte à identifier les compétences requises et les champs thématiques à explorer. Cette démarche est indispensable pour motiver les élèves.

La Déclaration de politique communautaire propose également de réfléchir à une généralisation de l'apprentissage d'une langue étrangère dès la première année primaire. Nous devons en définir clairement les principes, mais aussi en prévoir les conséquences à moyen et à long termes : coût, choix de la langue, statut de la première langue en première année du secondaire, manuels adaptés à l'âge des élèves et articulation avec l'immersion. Ces enjeux sont énormes et nous ne pouvons nous y soustraire.

J'en viens aux collaborations entre les trois Communautés. Un accord a été signé en 2009. Il prévoit l'échange de professeurs, d'élèves et de classes. Actuellement, onze échanges de professeurs sont en cours avec la Communauté flamande. Je ne possède pas les chiffres sur le nombre d'élèves concernés. J'ai convenu avec le ministre Smet de mettre tout en œuvre pour intensifier les échanges, y compris à l'occasion des classes vertes ou de mer. Nous travaillons aussi avec la Communauté germanophone, comme l'atteste l'accord signé la semaine dernière.

**Mme Caroline Désir (PS)** – Madame la ministre, je me réjouis d'apprendre que vous considérez l'apprentissage des langues comme une priorité et que vous êtes sensible à cette problématique. J'aimerais attirer votre attention sur la situation de Bruxelles, région bilingue dont les perspectives en matière d'emploi dépendent de la maîtrise des deux langues de la Région.

Certaines écoles ont anticipé l'apprentissage du néerlandais et l'enseignent dès la première année primaire. Malgré cela, les élèves ne maîtrisent pas cette langue en sortant des humanités. Sans vouloir stigmatiser les professeurs, je me demande si le problème ne vient pas de la méthode utilisée. Ce n'est pas un phénomène nouveau, mais cela ne signifie pas pour autant que les francophones sont incapables d'apprendre les langues. De toute façon, il est inconcevable d'être unilingue dans notre monde contemporain.

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

### 13.10 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Apprentissage de deux langues étrangères »

**M. Jean-Luc Crucke (MR)** – Dans ce domaine, il est utile de comparer avec les expériences entreprises ailleurs. En Suisse où le multilinguisme est érigé par raison et avec efficacité, dans le cadre du programme national de recherche (PNR) « Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse », des chercheurs ont étudié et développé des méthodes permettant de conserver, d'encourager et de profiter de la diversité des langues du pays.

En avril 2009, des chercheurs ont publié les conclusions d'une expérience menée depuis 2004 par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique de Lucerne. L'expérience consistait à permettre aux élèves de primaire d'apprendre deux langues étrangères, une langue nationale et l'anglais, ou une deuxième langue nationale. Dans ce but, ils ont introduit un modèle appelé 3/5, prévoyant l'enseignement de l'anglais dès la troisième primaire et du français dès la cinquième. Une trentaine d'écoles sont visées par cette mesure. En comparant cette expérience au modèle précédent qui ne prévoyait qu'une seule langue étrangère, on a constaté que le nouveau modèle à deux langues se révèle plus efficace que l'ancien et n'a pas d'effets négatifs sur le bien-être des enfants ni sur leur motivation durant les cours. Les compétences acquises en anglais, première langue apprise, ont une influence positive sur l'acquisition du français, deuxième langue.

Même constat chez nous pour l'immersion : les enfants qui ont appris une deuxième langue assimilent plus facilement une troisième langue et, ensuite, une quatrième.

Madame la ministre, avez-vous connaissance de l'expérience menée en Suisse ? Je meurs d'envie d'aller voir sur place comment cela fonctionne ! Quel est votre point de vue ? Seriez-vous disposée à autoriser les pouvoirs organisateurs intéressés à mettre sur pied l'une ou l'autre expérience-pilote ? Si oui, à quelles conditions ?

Dans le même ordre d'idées, il me revient que de nombreux élèves ayant fréquenté l'immersion dès la troisième maternelle souhaiteraient acquérir une troisième langue avant le second degré des études secondaires. Je vis cette expérience avec mes propres enfants qui étudient une troisième et même une quatrième langue en dehors de l'école. Pourrait-on envisager l'apprentissage d'une troi-

sième langue dès le premier degré du secondaire ?

Enfin, la diversité des expériences menées par d'autres pays ne devrait-elle pas nous inciter à créer un Observatoire des langues chez nous ? Pensez-vous pouvoir concrétiser un projet de ce genre ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – J'ai effectivement connaissance de l'expérience menée en Suisse depuis 2004, visant à permettre aux élèves de primaire d'apprendre deux langues étrangères ou au moins une deuxième langue nationale.

La principale lecture que je fais de cette expérience est que la Suisse, comme la Belgique d'ailleurs, est convaincue de l'importance de la maîtrise d'au moins une langue étrangère, voire de plusieurs. Mais ce pays, comme le nôtre, s'interroge sur le dispositif pédagogique à mettre en place.

L'étude publiée en 2009 semble effectivement révéler de nombreux aspects positifs. Vous les évoquez ou, du moins, vous soulignez l'absence d'effets secondaires négatifs. Il est toujours intéressant de s'inspirer des expériences pédagogiques menées chez les voisins. Toutefois, les systèmes pédagogiques ne sont pas nécessairement transposables, compte tenu des réalités spécifiques à chaque pays, voire à chaque communauté.

Il me semble raisonnable de commencer par évaluer les dispositifs existants et de mettre en place les mesures prévues dans la Déclaration de politique communautaire. Le décret conférant un cadre légal à l'immersion, en ce compris les modalités d'organisation, ne date que de 2007. Le décret sur le premier degré du secondaire fixant, notamment, les priorités en termes d'objectif d'apprentissage, date de 2006 et a encore fait l'objet d'une modification en 2008, pour la mise en œuvre du premier degré différencié.

La Déclaration de politique communautaire prévoit d'étudier la possibilité d'inscrire l'apprentissage d'une langue étrangère dès la première année primaire et d'ouvrir l'apprentissage des langues dès la troisième maternelle.

De même, elle prévoit la généralisation de l'apprentissage des langues dans l'enseignement qualifiant dans le cadre du plan « Marshall 2.vert », ce qui n'était pas prévu jusqu'à présent.

Tant l'évaluation des projets existants que la création de nouveaux projets nécessitent d'importants investissements humains. Vu la situation budgétaire, nous devons procéder avec rigueur et

méthode. Ainsi, du point de vue financier, il ne me paraît pas raisonnable – et la Déclaration de politique communautaire que je dois respecter n'envisage pas cette possibilité – d'organiser une expérience pilote permettant le choix d'une langue étrangère supplémentaire dans le primaire ou au début du secondaire pour des élèves en immersion primaire.

Je ne suis pas opposée à la création d'un observatoire des langues. À ce propos, le gouvernement bénéficie déjà des avis intéressants du Conseil général de concertation et de la Commission de pilotage.

**M. Jean-Luc Crucke (MR)**. – Madame la ministre, je comprends que vous deviez respecter la Déclaration de Politique communautaire et l'évaluation des dispositifs existants. C'est un choix qui a été décidé par la majorité et je le respecte.

Cependant, je vous parle ici d'expériences pilotes qui vont au-delà des objectifs fixés *ab initio*.

Je voudrais vous demander d'examiner l'impact budgétaire d'une expérience pilote. C'est ainsi que dans ma commune qui compte onze mille habitants, nous avons deux projets d'immersion en langues anglaise et néerlandaise. Les enfants qui ont été les premiers bénéficiaires de cette expérience voici plus de dix ans vont maintenant entrer en cinquième ou sixième année secondaire. Je pense que nous pourrions réaliser des économies en offrant aux parents et aux enfants la possibilité d'un troisième choix qui serait l'apprentissage de deux langues, le néerlandais et l'anglais. L'étude mérite d'être menée et je pourrais vous présenter un projet qui coûterait peut-être moins cher que le vôtre. Certes, un point d'interrogation demeure mais votre réponse m'incite à persister dans ma demande de création d'expériences pilotes.

Je vous remercie également pour votre réponse sur les laboratoires des langues dont vous ne rejetez pas l'idée. Je suis persuadé que cet outil permettrait de nous tenir informés des évolutions et de nous renseigner sur les meilleurs choix à opérer.

**13.11 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Scolarité d'enfants souffrant d'une longue maladie ou d'une maladie chronique »**

**M. Jean-Luc Crucke (MR)**. – Je vise le cas d'enfants éloignés du milieu scolaire depuis plus d'un mois. Je ne tiens pas compte des enfants en

milieu hospitalier car ceux-là bénéficient généralement d'un suivi scolaire adapté. Il est donc question ici d'enfants absents de l'école pour une durée excédant un mois et soignés à domicile.

J'ai pu prendre connaissance de l'expérience menée en Flandre, appelée *Bednet*. Ce système utilise l'informatique et les nouvelles technologies pour que ces enfants bénéficient, à domicile, de l'équipement utile et poursuivent leur formation scolaire quasiment en direct.

Je poserai des questions d'ordre statistique. Peut-on chiffrer, en Communauté française, le nombre d'enfants de six à dix-huit ans qui vivraient une situation similaire ? Comment réagit-on, en Communauté française, par rapport à cette hypothèse de travail et quels moyens met-on à la disposition de ces enfants afin qu'ils poursuivent leur scolarité, comme le prévoit la législation ? Y a-t-il des rapports d'évaluation ? Le cas échéant, quelles sont les recommandations applicables ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Suite à votre demande, mon administration m'a communiqué certains chiffres, sans qu'on ait toutefois pu déterminer si l'enfant en absence était en milieu hospitalier ou non. Il est question ici de la protection du secret médical. Les parents n'ont aucune obligation de nous informer sur les périodes de maladie ou de convalescence susceptibles de se dérouler alternativement à la maison ou en milieu hospitalier. Je vous livre donc les données telles que je les ai obtenues.

Dans l'enseignement fondamental, 173 élèves sont absents entre trente et soixante jours, et 35 au-delà de soixante jours. Dans l'enseignement secondaire, 466 élèves ont des absences comprises entre trente et soixante jours et 67 ont des absences supérieures à soixante jours.

Nous devons souligner que ces élèves ne sont pas des malades de longue durée et ne sont donc pas tous pris en charge par l'enseignement spécialisé de type 5. Par ailleurs, vous attirez mon attention sur des mesures que j'ignorais et qu'a prises la Communauté flamande. Vous citez notamment le système *Bednet*, qui a pour objectif de maintenir un contact entre l'élève atteint d'une maladie de longue durée, qu'il soit hospitalisé ou en convalescence, et son école d'origine, en enseignement ordinaire ou spécialisé si j'ai bien compris. Cette disposition est évidemment intéressante en soi et mériterait que l'on s'y attarde mais je précise – même si cela n'est pas réellement l'objet de la question – qu'en Communauté française, la quasi totalité des services de pédiatrie disposent d'un enseignement ou d'une école et ce, en conformité avec les normes

de création.

Les séjours de courte ou de très courte durée en milieu hospitalier ayant tendance à se généraliser, diverses collaborations, avec l'asbl *Take off* notamment, ont permis d'installer un certain nombre de connexions Internet entre le domicile et l'école des élèves concernés. Le procédé permet d'entretenir les acquis pédagogiques, lorsque l'élève est apte à effectuer un travail scolaire, et de maintenir le lien social en tenant compte de la disponibilité de l'élève malade ou convalescent et de sa fatigue. Rester en relation avec ses camarades, suivre certains cours à distance, continuer à participer à une vie « normale » sont autant d'éléments qui influencent positivement le moral de l'enfant, améliorent la qualité de sa prise en charge et accélèrent sa guérison. Ces initiatives, qui bénéficient du soutien de Belgacom, de Dell, de la Loterie nationale et de l'aide d'anciens cadres d'IBM, doivent être développées en respectant le droit à l'image des enseignants et des élèves, qui sont filmés en permanence.

Les moyens techniques de pointe mis en œuvre sont considérables : courrier électronique, *chat*, audio, visio, téléphonie sur Internet. Sur le plan pédagogique, les solutions sont adaptées à l'âge des enfants. Elles vont de la classe en vidéo de l'école primaire à l'enseignement à distance, individualisé et interactif, dans l'enseignement secondaire. Un logiciel permet au professeur d'afficher sur l'écran de l'élève tout ce qui s'affiche sur son propre ordinateur. Le personnel de cette asbl est particulièrement passionné et engagé, et est disponible dans l'ensemble de la Communauté française ; il n'intervient pas sur les contenus pédagogiques, qui restent placés sous la responsabilité des établissements scolaires et des parents. Certaines écoles spécialisées ne travaillent pratiquement pas avec l'asbl car elles possèdent elles-mêmes le matériel approprié. Elles ont développé des expériences pilotes d'enseignement à distance avec certains élèves, soit de l'école de type 5 vers l'école d'origine, avec ou sans caméra, soit de l'école de type 5 vers le domicile du jeune pendant sa convalescence.

Pour faciliter cet indispensable lien, je voudrais m'appuyer sur l'avis 129 du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé qui recommande dans le cas des élèves malades chroniques ou hospitalisés pour une longue durée que les écoles d'origine aient l'obligation de communiquer toute information utile à l'élaboration d'un plan individuel d'apprentissage commun. De cette façon, les écoles d'origine et les CPMS exerceraient leurs responsabilités dans un continuum scolaire.

Pour l'enseignement de type 5 – à l'hôpital – il sera nécessaire de permettre la présence d'un professeur de l'enseignement spécialisé lors des conseils de classe des écoles d'origine, en particulier de ceux de l'enseignement secondaire ordinaire, qui doivent certifier le parcours scolaire de l'élève et favoriser l'existence d'un point relais pour les parents au sein de cet enseignement. Je demanderai à mon administration d'actualiser dans ce sens la circulaire informative sur le type 5.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Je suis entièrement satisfait de votre réponse, madame la ministre. Nous allons parfois chercher ailleurs ce qui existe chez nous, sous une autre forme peut-être. Je connaissais *Bednet* mais pas *Take off*. Je pense que cela vaut la peine de persévérer dans ce dernier projet. Je prendrai contact avec les responsables afin de me rendre compte de leurs activités.

**13.12 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Situation statutaire des enseignants francophones des communes à facilités »**

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Les enseignants francophones des écoles de la périphérie sont payés par la Communauté flamande et ont acquis une ancienneté administrative en Communauté flamande. Certains ont même été nommés par cette Communauté.

Dans le cas d'une fermeture de l'une de ces écoles, qu'advierait-il du statut de ces enseignants? Qu'en serait-il de leurs droits liés à l'ancienneté, à la nomination, au salaire, etc.? Perdraient-ils leurs droits acquis? Seraient-ils payés pour ne plus enseigner ou rejoindraient-ils automatiquement la Communauté française avec maintien des droits acquis?

La sécurité juridique du statut des enseignants francophones en Communauté flamande est-elle garantie?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Les enseignants des écoles francophones des communes à facilités relèvent du statut propre à l'enseignement subventionné en Communauté flamande, celle-ci étant le pouvoir subsidiant.

Dans l'hypothèse de la fermeture d'une école, hypothèse qui ne me paraît pas être à l'ordre du jour compte tenu du nombre d'élèves, le pouvoir organisateur concerné, en l'occurrence le libre confessionnel ou communal pour les écoles de la

périphérie bruxelloise sera tenu de respecter, pour les membres du personnel enseignant nommés, les dispositions réglementaires flamandes relatives à la réaffectation et à la disponibilité par défaut d'emploi.

Les membres du personnel qui ne seraient pas nommés devront postuler pour un autre emploi auprès du pouvoir organisateur qui les occupait ou auprès d'un autre pouvoir organisateur, la Communauté française, par exemple.

Actuellement, les statuts des membres du personnel de l'enseignement en Communauté française ne permettent pas de valoriser l'ancienneté administrative des agents ayant presté dans le système scolaire flamand avant de prester en Communauté française, les pouvoirs organisateurs étant différents. En revanche, l'ancienneté pécuniaire est valorisée.

**13.13 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Remplacement d'un enseignant en immersion »**

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – La pénurie d'enseignants est un problème évoqué régulièrement en commission. Elle entraîne l'impossibilité pour les pouvoirs organisateurs de pourvoir au remplacement des professeurs *native speakers* dans l'enseignement en immersion par des enseignants possédant les titres requis ou suffisants. La circulaire 2 770 du 25 juin 2009 autorise le cas échéant l'école à faire une déclaration de suspension de l'immersion linguistique et à engager, fût-ce provisoirement, un enseignant francophone. L'administration a-t-elle depuis reçu des déclarations de suspension et si oui, combien?

Le choix pédagogique de l'immersion permet à l'enfant de pratiquer une langue étrangère. Quelles solutions envisagez-vous pour recourir le moins possible aux suspensions et maintenir le continuum pédagogique immersif? Avez-vous abordé cette question au cours de votre dernière rencontre avec votre homologue flamand? Des avancées peuvent-elles être attendues pour l'échange d'enseignants entre communautés afin de faire face à cette pénurie? J'imagine que nos voisins du Nord connaissent les mêmes problèmes.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Cette question est liée au succès de l'immersion et de l'enseignement plus précoce d'une langue étrangère. La pénurie existe et la question centrale concerne la manière d'y faire face. Le

manque d'enseignants en langues s'inscrit dans ce contexte général, mais l'immersion est plus délicate car elle nécessite des savoir-faire spécifiques.

La Déclaration de politique communautaire évoque largement la problématique de la pénurie d'enseignants et surtout les pistes que j'aimerais mettre en place sous cette législature. Il faut d'abord augmenter l'attractivité de cette profession. Je suis convaincue que l'important effort budgétaire consenti pour accroître l'encadrement de l'enseignement différencié améliorera les conditions de travail des professeurs et attirera de nouveaux candidats. Ensuite, les titres et fonctions posent problème depuis des dizaines d'années. J'ai l'intention de mener à bien ce vaste chantier. Même s'il n'éradique pas la pénurie, il l'atténuera.

M. Smet m'a précisé que la Communauté flamande connaissait la même déperdition d'enseignants pour les cinq premières années. Nous sommes tous deux convaincus qu'il faut renforcer les échanges d'enseignants entre les deux communautés.

J'en viens plus précisément à la pénurie d'enseignants *native speakers*. La circulaire du 25 juin 2009 permet effectivement aux établissements de suspendre provisoirement l'immersion en cas d'absence d'un tel professeur et de le remplacer par un francophone. Ce n'est pas l'idéal mais c'est mieux qu'une classe en déshérence. L'objectif premier de l'enseignement est la maîtrise des compétences. Pour ce faire, il est impérieux d'assurer les cours.

Pour répondre à votre question portant sur le nombre de suspensions d'immersion, d'après les éléments qui m'ont été fournis par l'administration et les inspections générales du fondamental et du secondaire, aucun établissement n'a dû y recourir depuis le début de cette année scolaire. Rappelons que la rémunération d'un intérimaire est subordonnée à l'envoi d'une notification aux autorités que je viens de citer.

Cela ne doit pas nous empêcher de multiplier les collaborations avec les autres Communautés. J'ai évoqué avec mon collègue flamand Pascal Smet la question des projets pilotes. Le 27 mai 2009, un accord visant à mettre en place des échanges temporaires d'enseignants, entre autres, dans l'enseignement obligatoire a été conclu entre les trois communautés. Actuellement, onze accords de partenariat ont été signés avec la Communauté flamande. Lors de mon entrevue avec le ministre Smet, il a été convenu de faire évaluer le processus en fin d'année scolaire par un groupe rassemblant les cabinets et administrations des deux communautés afin d'essayer d'augmen-

ter le nombre de ces accords. Le but est d'établir une trentaine de partenariats impliquant soixante écoles.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Le fait que la Flandre soit elle-même en pénurie ne facilite pas les projets d'immersion.

Quant au nombre de suspensions, je puis vous affirmer qu'il n'est pas nul. Il faudrait peut-être attirer à nouveau l'attention des pouvoirs organisateurs sur l'obligation de déclarer une suspension. La circulaire est claire sur ce point : la rémunération de l'enseignant remplaçant est liée à cette déclaration. À défaut d'une démarche de ce type, je crains quelque mauvaise surprise pour certains établissements.

Je pense également qu'il faut multiplier autant que faire se peut les accords de collaboration.

*(M. Crucke, président, reprend la présidence de la commission.)*

**M. le président.** – Voilà qui clôt l'heure des questions et interpellations.

*– L'heure des questions et interpellations se termine à 17 h 50.*