

Commission de l'Éducation du

PARLEMENT

DE LA

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2010-2011

26 OCTOBRE 2010

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCE DU MARDI 26 OCTOBRE 2010

TABLE DES MATIÈRES

1	Interpellation de M. Yves Reinkin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Préparation des négociations internationales sur le climat de Cancun » (Article 73 du règlement)	4
2	Interpellation de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Évaluation de l'enseignement de type 8 et réintégration vers l'enseignement ordinaire » (Article 73 du règlement)	6
3	Ordre des travaux	8
4	Questions orales (Article 78 du règlement)	9
4.1	Question de Mme Françoise Fassiaux-Looten à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Application du décret du 30 avril 2009 concernant la comptabilité dans les écoles »	9
4.2	Question de M. Daniel Senesael à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Congé le 24 décembre après-midi »	10
4.3	Question de M. Gilles Mouyard à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « État du matériel roulant mis à la disposition des établissements du réseau officiel »	11
4.4	Question de M. Gilles Mouyard à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Modernisation des technologies utilisées dans l'enseignement en Communauté française dans le cadre de la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire »	11
4.5	Question de Mme Anne Barzin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Situation de l'Athénée Royal de Jambes »	14
4.6	Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Résultats du baromètre social 2010 de l'Observatoire de la santé et du social de Bruxelles, retard et décrochage scolaires à Bruxelles »	15
4.7	Question de M. Marc Elsen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Mise en œuvre de deux mesures du PAGAS »	17
5	Ordre des travaux	18
6	Question orale (Article 78 du règlement)	18
6.1	Question de M. Daniel Senesael à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Cours de conduite et de comportement sur les routes »	18
7	Ordre des travaux	19
8	Questions orales (Article 78 du règlement)	19
8.1	Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Évaluation externe des candidats 'directeur d'école' »	19

8.2	Question de Mme Anne Barzin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Contrôle de l'obligation scolaire »	21
8.3	Question de M. Yves Reinkin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Pilotage du décret 'Encadrement différencié' »	22
8.4	Question de M. Alain Onkelinx à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Apprentissage en immersion »	24
8.5	Question de M. Michel de Lamotte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Organisation des échanges linguistiques individuels et collectifs dans l'enseignement secondaire »	26
8.6	Question de M. Mohamed Daïf à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Mise en place de la certification par unités »	27
8.7	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Jeunes à haut potentiel »	28

Présidence de Mme Fassiaux-Looten, vice-présidente.

– *L'heure des questions et interpellations commence à 14 h 05.*

Mme la présidente. – Mesdames, messieurs, la séance est ouverte.

1 Interpellation de M. Yves Reinkin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Préparation des négociations internationales sur le climat de Cancun » (Article 73 du règlement)

M. Yves Reinkin (ECOLO). – Dans quelques semaines se tiendra la conférence internationale de Cancun qui succède à celle de Copenhague et dont on espère de meilleurs résultats. Il va falloir trouver une suite au protocole de Kyoto dont l'échéance a été fixée en 2012.

Les questions à résoudre sont importantes : quelles réductions d'émissions de gaz à effet de serre seront décidées, sous quelle forme et pour quels pays ? Quels mécanismes seront proposés pour atteindre ces objectifs ? Comment favoriser la mise en place de mesures d'adaptation aux changements climatiques dans les pays en développement ? Autant de problèmes qui intéressent notre planète et notre futur.

L'année passée, les négociations de Copenhague n'ont pas apporté grand-chose mais on peut espérer qu'il en sera autrement à Cancun et que les engagements annoncés par différents pays répondront aux recommandations du Giec.

Il me semble important que notre Commission de l'Éducation se penche sur le rôle qu'elle peut jouer à cette occasion. Le lien entre cette conférence et le travail de cette commission est plus proche qu'on ne le pense. Je suis persuadé depuis longtemps que l'école peut exercer une influence majeure dans l'éducation au développement durable. Notre Déclaration de politique communautaire précise d'ailleurs au point 9.5 qu'« il faut rendre l'école et ses acteurs moteurs du développement durable ».

Considérez-vous l'école comme un acteur central dans la transmission des enjeux climatiques ? Quel type d'éducation au développement durable la Communauté française met-elle en œuvre ? Plus particulièrement, la problématique du réchauffement climatique est-elle enseignée et pratiquée,

fait-elle l'objet d'une sensibilisation au changement des comportements, prépare-t-elle nos élèves à vivre dans un monde plus respectueux de l'environnement, de la santé et des relations Nord et Sud ? En résumé, quels enfants laisserons-nous à notre Terre, quelle éducation leur donne-t-on afin qu'ils puissent vivre sur une planète transformée par le climat ?

M. le président. – La parole est à M. Senesael.

M. Daniel Senesael (PS). – Un an après l'échec de Copenhague, les dirigeants de ce monde vont se réunir à Cancun afin de définir un nouvel accord international sur le climat. Cette année aura été marquée par l'émergence grandissante des « climato-sceptiques ». Face au défi du réchauffement climatique, les dirigeants du monde entier devront surmonter leurs divergences d'intérêts et se rassembler autour d'un projet politique commun.

La majorité des scientifiques n'ont cessé de souligner les enjeux du réchauffement climatique pour les décennies à venir. La conférence de Cancun sera l'occasion de donner une suite positive au protocole de Kyoto. Ses conclusions dessineront l'avenir climatique de l'humanité. Or, comme le rappelait l'année dernière le Secrétaire général des Nations unies, Ban Ki-moon, « nous sommes au bord d'une catastrophe si nous n'agissons pas ». Le réchauffement climatique est sans commune mesure avec le passé. L'activité humaine en est la cause. Son impact se fait ressentir en divers points du globe, notamment par la multiplication des catastrophes naturelles.

Inculquer aux écoliers les principes élémentaires pour préserver la planète est une condition nécessaire à une prise de conscience précoce. Comment le développement durable intègre-t-il le programme de cours ? Existe-t-il des programmes de sensibilisation au développement durable en Communauté française ? Ne pourrait-on fixer, pour les écoles, des journées consacrées au climat ou au développement durable ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – En qualité de ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, je suis bien consciente que l'éducation à l'environnement dispensée à l'école exerce une influence sur les comportements. Son impact est considérable car les bonnes habitudes doivent être prises dès le plus jeune âge.

La Déclaration de politique communautaire est à cet égard très claire : « Face aux défis sociaux, culturels, économiques et environnementaux aux-

quels est confrontée notre société, le gouvernement entend rappeler les liens étroits entre l'éducation, d'une part, et les valeurs et pratiques du développement durable, d'autre part ».

Le sommet de Cancun se focalisera sur le climat mais il me semble qu'il convient d'élargir la réflexion à l'éducation, à la consommation responsable des ressources énergétiques, aux attitudes saines en matière de santé, à l'économie de l'eau, à la diminution des déchets, à la sensibilisation aux enjeux des relations entre populations du Nord et populations du Sud, etc.

La Déclaration de politique communautaire prévoit que le gouvernement veillera à ce que les écoles nouent des partenariats concrets avec les acteurs associatifs et publics du développement durable et de l'éducation à l'environnement. Il existe à l'heure actuelle un grand nombre de partenariats engageant l'ensemble de la communauté éducative sur le chemin du développement durable. La Région wallonne et la Région de Bruxelles-capitale sont très actives dans ce domaine, notamment au moyen d'animations dans les centres de dépaysement et de plein air et dans les centres régionaux d'initiation à l'environnement, du projet *Agenda 21 scolaire* accompagné par la Coordination environnement pour un développement durable. De son côté, la Communauté française a instauré deux journées d'échange de bonnes pratiques entre les équipes éducatives de l'enseignement secondaire et a lancé un appel à projets à l'intention des écoles de l'enseignement fondamental.

Cependant, nous souhaitons aller plus loin pour que l'éducation à l'environnement et au développement durable devienne un levier de changements. Il faut améliorer la collaboration entre les acteurs de première ligne de l'enseignement, du monde associatif et du monde institutionnel. Une réflexion d'ordre stratégique est dès lors nécessaire. À l'initiative de la Région wallonne et de la Région de Bruxelles-capitale et en étroite collaboration avec la Communauté française, le Réseau Idéa mis sur pied les Assises de l'éducation à l'environnement et au développement durable. La première journée, qui s'est déroulée le 14 octobre, a réuni des responsables de réseaux de l'enseignement, des inspecteurs, des membres de l'administration générale de l'enseignement et des experts venant du monde associatif. Elle a d'ores et déjà permis de jeter des ponts entre toutes ces personnes venues d'horizons différents, ce qui a donné lieu à une multitude d'échanges constructifs.

Nous souhaitons que les assises marquent le

lancement d'un mouvement d'éducation à l'environnement qui résulte d'une stratégie d'ensemble. Il s'agit d'inscrire les projets dans des approches globales et systémiques de développement durable plutôt que parcellisées par thème. C'est donc une stratégie d'ensemble qui respecte les particularités locales et le projet de chaque établissement. Il faut tenir compte de l'engouement des équipes pédagogiques pour certaines thématiques comme la consommation et l'alimentation saine ou les circuits de proximité, en fonction du tissu et de la proximité d'acteurs ou de partenaires.

En ma qualité de ministre de l'Enseignement obligatoire, je tiens à ce que l'on inscrive cette stratégie dans une démarche d'apprentissage par compétences tout en l'ouvrant à l'interdisciplinarité. Le décret « missions » engage les écoles dans une éducation à la citoyenneté responsable. Or par ses dimensions éthiques et sociales, l'éducation au développement durable contribue à la formation citoyenne.

Le défi n'est pas mince, mais nous sommes nombreux, tous partis confondus, à vouloir le relever. L'ambition dans un domaine aussi important que l'éducation au développement durable est absolument nécessaire.

M. Yves Reinkin (ECOLO). – J'ai eu le plaisir d'assister à la première journée des assises de l'Éducation relative à l'environnement (ERE) et au développement durable (EDD). Les organisateurs ont eu le bon ton de lier les deux aspects. J'aime à dire que nous sommes entrés dans l'ère de l'EDD. Les pays africains, par exemple, en ont terminé avec l'éducation à l'environnement. C'est trop tard pour eux et les enjeux sont beaucoup plus importants. Les questions de relation Nord/Sud, de santé et de citoyenneté font automatiquement partie de leurs réflexions.

Comme vous, je pense que les assises sont un moment-clé de rencontre et de dialogue où il faut absolument franchir un cap, sans quoi nous risquons de nous enfermer dans une dynamique certes sympathique et positive – comme vous l'avez dit, madame la ministre, de très nombreuses associations font un travail remarquable sur le terrain – mais en oubliant que l'enjeu est de faire entrer durablement l'école en développement et non uniquement l'école en développement durable. Ne croyez pas que je veuille jouer sur les mots. Faire en sorte que le monde associatif travaille en interdisciplinarité est essentiel, comme vous l'avez dit.

Par ailleurs, vous souhaitez que le secteur associatif et les écoles travaillent en partenariat, mais il faut aussi que les écoles collaborent entre elles

dans un véritable mouvement d'écoles en développement durable. Je serai toujours à vos côtés dans ce travail car c'est un enjeu majeur pour « réenchanter » l'école.

Mme la présidente. – L'incident est clos.

(*M. Jean-Luc Crucke, président, prend la présidence*)

2 Interpellation de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Évaluation de l'enseignement de type 8 et réintégration vers l'enseignement ordinaire » (Article 73 du règlement)

Mme Caroline Désir (PS). – Mon interpellation rejoint le sujet que M. Devos a évoqué ce matin. La semaine dernière *Paris Match* publiait une enquête sur l'enseignement spécialisé et renvoyait le lecteur à un complément d'informations disponible sur le site du journaliste. Dans cet article, l'expert chargé de l'enseignement spécialisé au sein de votre cabinet a fait état des mesures prises pour favoriser l'intégration et le maintien des enfants dans l'enseignement ordinaire, comme l'annonçait le décret sur l'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire.

La remédiation immédiate et l'allongement de la formation initiale des enseignants sont certainement de bonnes pistes pour détecter rapidement les difficultés de certains élèves et permettre ainsi leur maintien dans l'enseignement ordinaire.

Lors d'une précédente commission, nous avons discuté de la sur-représentation, dans l'enseignement de type 8, d'enfants de parents ouvriers et sans emploi et d'enfants présentant de grandes difficultés de connaissance de la langue.

L'article fait également référence à une étude de l'ULB démontrant qu'en Région de Bruxelles-Capitale, 70 % des élèves fréquentant l'enseignement de type 8 proviennent des milieux socio-économiques les plus pauvres.

Dans l'enquête précitée, différents acteurs, dont la présidente d'ATD Quart Monde Wallonie-Bruxelles, l'Appel pour une école démocratique, Lire et Écrire ou le délégué général aux droits de l'enfant, tirent la sonnette d'alarme sur cette situation. Ils considèrent que dans le cas d'une mauvaise orientation, l'école ne se contente pas de per-

pétuer les différences sociales mais les amplifie, sachant que dans le type 8, peu d'enfants obtiennent le CEB et qu'il est parfois difficile d'en sortir.

Lors de la séance de commission précédente, votre réponse à l'article faisait mention, comme prévu par la DPC, d'une clarification de la procédure d'orientation dans le type 8 afin d'en valider la pertinence. Vous envisagiez alors de vous ranger à l'avis rendu par le Conseil supérieur de l'Enseignement spécialisé et des CPMS pour faire évoluer le texte. Vous annonciez également la parution prochaine d'une étude menée par ce même Conseil, susceptible de réunir tous les acteurs de l'enseignement spécialisé et de résoudre certains problèmes, comme le renvoi dans l'enseignement de type 8 par manque de places dans des établissements de type 1 ou 3. Cette étude vous est-elle parvenue? Avez-vous eu l'occasion de réunir les différents acteurs concernés?

Enfin, des cas de décrochage scolaire ou de perte de motivation surviennent chez certains enfants qui vivent mal leur réorientation, probablement précoce ou inadaptée, dans l'enseignement spécialisé. Certains parents ignorent leur droit de la refuser cette orientation qui, nous le savons, est susceptible de briser des carrières scolaires alors que cet enseignement est indispensable à d'autres élèves, pour autant qu'ils soient bien orientés.

Je souhaitais également vous interroger sur la manière dont s'opère la réintégration des élèves du type 8 dans un cursus ordinaire, dans le premier degré de l'enseignement secondaire, notamment quand ces élèves ont obtenu le CEB. Disposez-vous des chiffres actualisés sur les élèves concernés, sur le taux de réussite au CEB ou sur les orientations suivies à l'issue de leur parcours dans l'enseignement spécialisé? Nous sommes conscients de leurs difficultés à réintégrer les filières ordinaires, alors que théoriquement, cette réintégration devrait être naturelle. Existe-t-il des mesures qui facilitent cette réintégration et quelles stratégies comptez-vous éventuellement développer pour y remédier?

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

Mme Barbara Trachte (ECOLO). – Je souscris entièrement à l'analyse de ma collègue, Caroline Désir. Au cours de débats préalables, nous avons relevé des dérives dans l'orientation de certains élèves dans l'enseignement de type 8. La sur-représentation d'enfants issus de milieux ouvriers ou présentant des difficultés dans la connaissance du français est préoccupante.

Nous pouvons en déduire que l'enseignement

de type 8 comblerait en partie les mesures de remédiation et de différenciation que certaines écoles ne veulent ou ne peuvent assumer elles-mêmes.

Les résultats de l'étude du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé permettent-ils d'identifier les causes de ce transfert de compétences ? Quelles difficultés poussent-elles l'enseignement ordinaire à diriger ces enfants vers le type 8 ? Quelles sont les conséquences de cet afflux d'élèves pour les enfants qui présentent réellement des troubles de l'apprentissage et dont la présence est pleinement justifiée dans le type 8 ?

Actuellement, des enfants sont orientés dans le type 8 alors qu'ils ne présentent pas les difficultés qui ont justifié la création de ce type d'enseignement. L'identification des difficultés et des troubles de l'apprentissage, l'élaboration de programmes de remédiation et la mise en place d'un enseignement différencié posent problème dans un bon nombre d'écoles.

Madame la ministre, n'y a-t-il pas là un lien avec la formation initiale des enseignants qui ne permettrait pas d'aborder ces questions suffisamment en détail ?

Pour faire écho aux propos de Mme Désir, une maîtrise insuffisante de la langue française peut-elle aussi conduire certains enfants dans l'enseignement de type 8 alors qu'ils ne présentent pas les difficultés d'apprentissage pour lesquelles ce type d'apprentissage a été conçu ?

N'est-ce pas le signe d'une carence de l'aide apportée aux enseignants qui doivent intégrer dans leurs classes des primo-arrivants, des élèves qui ne maîtrisent pas la langue ou qui après un an de formation dans les classes passerelles, n'ont pas le niveau suffisant ? Les classes-passerelles et les heures d'adaptation à la langue apportent-elles une réponse suffisante pour résoudre les difficultés de ces enfants ?

Enfin, si les erreurs d'orientation doivent être analysées et mesurées dans la perspective des conséquences sur l'avenir des enfants, il faut ajouter que les enfants atteints de troubles de l'apprentissage qui bénéficient de l'enseignement de type 8 pendant leurs études primaires se retrouvent par la suite livrés à eux-mêmes faute de filière spécialisée similaire au niveau de l'enseignement secondaire. Je souhaiterais savoir quelles sont les pistes envisagées pour faire face à cette situation ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Pour répondre aux constatations que vous avez relevées à la lecture de l'article paru dans *Paris-Match*, je m'appuierai d'abord sur la Décla-

ration de politique communautaire. La généralisation de la remédiation immédiate, le renforcement de la formation initiale et en cours de carrière alimenteront évidemment la réflexion commencée avec mon collègue Jean-Claude Marcourt. Notre objectif est d'aider les enseignants à acquérir les compétences pour identifier rapidement les problèmes d'apprentissage et de disposer des outils de remédiation individualisés pour éviter que les problèmes ne se muent progressivement et prématurément en obstacles insurmontables.

Les difficultés ne sont pas identiques dans toutes les tranches d'âge. Certains problèmes sont plus perceptibles à certaines périodes de la vie. En outre, les enseignants même bien formés ne peuvent remplacer les spécialistes qui ont pour mission d'identifier des troubles parfois conjugués. Les mesures de remédiation s'avèrent dès lors parfois plus complexes qu'il n'y paraît de prime abord. L'enseignant doit pouvoir identifier rapidement les problèmes et y répondre avec des pédagogies adaptées mais, dans certains cas, il doit orienter l'enfant vers des spécialistes qui décèleront la source exacte des difficultés d'apprentissage.

Les nouvelles mesures, comme le renforcement de l'encadrement différencié, les mesures P1 et P2, la réflexion sur l'augmentation du nombre de classes passerelles progresse. À terme, cela devrait éviter l'orientation en enseignement spécialisé de type 8 d'élèves n'y ayant pas leur place.

Pour clarifier la procédure d'orientation vers l'enseignement spécialisé, j'attends avec intérêt l'avis conjoint du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé et des centres PMS sur la modification de la circulaire de 1992, et l'avis du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé sur l'avenir de ce type d'enseignement. Un groupe de travail s'est réuni à ce propos. Plusieurs sous-groupes se sont constitués car la matière est vaste et complexe. La tâche prendra un certain temps mais l'enseignement spécialisé mérite qu'on analyse en profondeur les réformes essentielles à proposer au monde politique.

À la suite de l'avis du Conseil général de concertation de l'enseignement spécialisé, j'ai décidé de réunir l'ensemble des acteurs concernés pour rechercher des solutions concrètes au problème de l'offre d'enseignement, notamment à Bruxelles. Plusieurs réunions ont été organisées. Les priorités intéressent les enseignements de types 2 et 4 et les élèves autistes. Les responsables des différents réseaux n'ont pas jugé nécessaire d'instaurer de nouvelles structures dans l'enseignement de type 8 à Bruxelles.

Pour le CEB, en 2008, 150 élèves issus de l'en-

seignement fondamental spécialisé ont présenté l'épreuve avec un taux de réussite de 39 pour cent. En 2009, ils étaient 299, presque le double, dont 45 pour cent ont obtenu le CEB. En 2010, 274 élèves ont présenté l'épreuve avec 66,3 pour cent de réussite.

Je précise que ces chiffres encourageants concernent tous les types d'enseignement. Il n'est pas possible d'identifier actuellement les élèves de l'enseignement de type 8 mais l'on sait que ce sont majoritairement eux qui sont susceptibles de présenter l'épreuve. Le nombre d'inscrits et les résultats sont en nette progression. C'est l'aspect positif des épreuves externes pour l'enseignement spécialisé.

Les épreuves tant certificatives que non certificatives ont obligé les équipes à revisiter les pratiques orthopédagogiques et le niveau des élèves dont elles ont la responsabilité. En effet, l'enseignement spécialisé fonctionne selon des degrés de maturité et non en années comme l'enseignement primaire ordinaire. Vu la complexité des difficultés des élèves, les équipes ont peiné à établir une exacte correspondance entre le degré de maturité et les années d'étude. L'accompagnement des équipes a porté ses fruits et nous ne pouvons que nous réjouir du taux de réussite des élèves au CEB.

Nous ne disposons pas de statistiques sur le parcours de ces élèves dans l'enseignement secondaire ordinaire qui permettraient de prétendre qu'ils y échouent plus que les élèves issus de l'enseignement fondamental ordinaire. Lorsque nous évaluerons la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire, je serai particulièrement attentive aux résultats des élèves issus du type 8. Les seules statistiques auxquelles nous pouvons nous référer proviennent d'une recherche longitudinale sur les élèves de type 8 réalisée par M. Philippe Tremblay à Bruxelles en 2003. Il en ressortait que les élèves ayant obtenu ou non leur CEB et qui ont été orientés vers l'enseignement secondaire ordinaire s'y maintiennent au-delà des deux premières années. C'est assez encourageant. Les conclusions du chercheur, qui prônait une intervention précoce dans l'enseignement ordinaire, ont trouvé une réponse concrète depuis le décret du 5 février 2009. On constate une augmentation considérable du nombre d'élèves de type 8 en intégration. Si l'intégration ne vise pas uniquement ces élèves, elle leur convient particulièrement bien, l'objectif étant qu'ils obtiennent leur CEB grâce à un accompagnement adapté qui garantit une prise en charge efficace de leurs besoins spécifiques.

Nous avons affaire à deux phénomènes distincts. Certains élèves sont envoyés dans l'ensei-

gnement spécialisé alors qu'ils n'ont pas grand-chose à y faire. *A contrario*, certains parents n'acceptent pas aisément que leur enfant ait des besoins spécifiques et font tout pour les garder dans l'enseignement ordinaire. Ce qui doit toujours guider les parents et les équipes pédagogiques, c'est le bien-être et le développement de l'élève.

Mme Caroline Désir (PS). – En application de la Déclaration de politique communautaire, une série de chantiers à long terme ont été mis en œuvre : encadrement différencié, classes passerelles, etc. Je retiens, madame la ministre, que vous avez objectivé l'offre d'enseignement spécialisé. Cela nous permettra d'établir le type d'écoles où il y a pénurie. Bien que nous ne connaissions pas le chiffre de référence, je me réjouis de savoir que le nombre d'élèves qui présentent et réussissent leur CEB est en augmentation.

Par contre, je regrette qu'il n'y ait pas de statistiques sur les résultats de ces élèves après leur arrivée dans l'enseignement secondaire. Il apparaît, sur la base de l'étude du professeur Tremblay, que dès lors que ces enfants arrivent à s'y intégrer, il deviennent des élèves comme les autres. Ce serait intéressant de disposer d'une analyse plus fine de la situation.

Vous avez par ailleurs bien résumé la situation. Il y a en effet des élèves qui ne devraient pas se retrouver dans l'enseignement spécialisé et d'autres qui devraient s'y retrouver. Il faudrait donc peut-être, dans ces derniers cas, travailler avec les parents pour leur faire accepter le mieux possible la situation. Ce que l'on dit aujourd'hui ne vise certainement pas à stigmatiser ce type d'enseignement. Au contraire, nous voulons qu'il soit à la disposition de ceux qui en ont réellement besoin. Les enseignants de l'enseignement spécialisé réalisent un travail formidable, mais ils sont parfois confrontés à des difficultés tellement complexes qu'ils ne parviennent plus à le faire de manière idéale.

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

3 Ordre des travaux

M. le président. – L'interpellation de M. Hervé Jamar à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Violence scolaire », est retirée.

4 Questions orales (Article 78 du règlement)

4.1 Question de Mme Françoise Fassiaux-Looten à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Application du décret du 30 avril 2009 concernant la comptabilité dans les écoles »

Mme Françoise Fassiaux-Looten (PS). – Le décret du 30 avril 2009 relatif à la comptabilité dans les écoles et à l'accès à des fonctions de sélection et de promotion, a été rédigé à la suite de concertations entre les organisations syndicales et les pouvoirs organisateurs. Il visait avant tout à assurer une entrée en fonction de comptables progressive et graduelle.

Or, dans la pratique, il semble qu'il existe certaines distorsions entre la volonté du législateur et la réalité du terrain. Ne disposant pas d'une vue d'ensemble aussi précise que la vôtre, madame la ministre, j'aurais aimé faire le point avec vous sur ce dossier.

La situation semble satisfaisante dans l'enseignement secondaire. Par contre, on nous rapporte une série de problèmes dans l'enseignement fondamental. En effet, plusieurs correspondants comptables seraient sans emploi ou ne presteraient qu'un nombre d'heures insignifiant. En outre, ces emplois seraient occupés par des comptables.

Il est pourtant disposé à l'article 28 du décret, et dans les commentaires, que les correspondants comptables en fonction poursuivront leur carrière conformément aux anciennes dispositions et que ce n'est qu'au départ de ces derniers que des comptables pourront être engagés. Dans la réalité, des comptables seraient recrutés pour remplacer des emplois non vacants.

Madame la ministre, pouvez-vous faire le point sur cette question ? Y a-t-il réellement une telle distorsion entre l'esprit et la lettre du décret et certaines situations de terrain ? Pourquoi le décret semble-t-il être respecté dans l'enseignement secondaire et que des difficultés apparaissent dans le fondamental ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je rappellerai d'abord l'importance de la fonction de comptable dans les écoles. Dans le passé, la Cour des comptes avait fait de nombreuses remarques à ce sujet. Un des buts du décret d'avril 2009 était donc de professionnaliser davantage cette fonction dans le réseau de la Communauté française ; les comptes des écoles des

autres réseaux ne sont pas toujours gérés par des comptables scolaires.

J'en viens au premier volet de votre question. Les règles de désignation ont été respectées. Pour l'année scolaire 2010-2011, j'ai désigné à ce jour trente-neuf comptables en application de l'article 7, § 1^{er}, de ce décret, ainsi que trente-huit correspondants comptables en application de son article 28, § 1^{er} qui leur permet de poursuivre leur carrière.

Dans trois écoles seulement, l'emploi de correspondant comptable a été transformé en emploi de comptable : la correspondante comptable en fonction à l'école fondamentale de Marbehan n'a pas souhaité y être désignée à nouveau ; sa collègue de l'école fondamentale Decroly à Renaix a demandé une diminution de ses prestations ; à l'école d'enseignement spécialisé de Châtelet, le membre du personnel désigné l'année dernière n'a pas posé sa candidature comme le prévoient l'article 28, § 2 du décret du 30 avril 2009 et l'article 26, 7 du décret du 12 mai 2004.

Vous évoquez également le volume des charges dans l'enseignement fondamental. C'est sans doute un aspect inabouti du décret du 30 avril 2009, même si le texte n'est pas responsable de cette situation. En effet, l'article 1^{er}, § 1, de l'arrêté royal du 2 décembre 1969 pour l'enseignement fondamental ordinaire et l'article 111 du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé fixent les normes de création d'emplois de correspondant comptable et de comptable. Cent élèves de l'enseignement fondamental spécialisé permettent l'engagement d'un emploi à temps complet d'un correspondant comptable alors qu'il en faut trois cents pour les écoles ordinaires. Le nombre d'écoles fondamentales autonomes de l'enseignement ordinaire où le volume des prestations du correspondant comptable ou du comptable est incomplet est donc très important.

Il faudra peut-être revoir ces normes lorsque la situation budgétaire nous le permettra.

Mme Françoise Fassiaux-Looten (PS). – Je remercie la ministre pour la précision de cette réponse. Si le nombre d'heures prestées par les comptables dépend du nombre d'élèves, il faudra peut-être revoir les normes quand la Communauté française en aura les moyens financiers. Les petites écoles sont parfois très fragilisées à cause de ces règles. Nous devons rester très attentifs à ce que chaque école puisse continuer à disposer d'un comptable.

4.2 Question de M. Daniel Senesael à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Congé le 24 décembre après-midi »

M. Daniel Senesael (PS). – Cette année, le 24 décembre est un vendredi; vous avez décidé d'octroyer une demi-journée de congé supplémentaire à tous les élèves et aux enseignants francophones. Une circulaire confirmant cette décision devrait arriver prochainement dans tous les établissements.

Si beaucoup s'en réjouissent, d'autres ne cautionnent pas cette initiative. Ne serait-elle pas en contradiction avec la volonté affichée de ne pas libérer les enfants avant les congés scolaires, même de manière exceptionnelle? Cette demi-journée de congé va probablement inciter de nombreux parents à programmer plus tôt leur départ en vacances.

Par ailleurs, il est possible que ce congé occasionne des difficultés pour les parents qui travaillent ce jour-là, notamment pour trouver une garderie. Comment les écoles vont-elles gérer ces difficultés?

Enfin, madame le ministre, vous évoquiez récemment dans la presse un décret qui devrait régler ces situations et rendre les périodes de congé plus prévisibles. Quelles sont actuellement les bases légales? Votre cabinet travaille-t-il déjà à la rédaction d'un texte? Quand pouvons-nous espérer le voir finalisé?

J'ajoute que ma question relaie l'inquiétude de certains parents qui prévoient généralement leurs congés annuels en fonction de ceux de leurs enfants dès qu'ils reçoivent le calendrier scolaire en début d'année.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Tout d'abord, ma décision de suspendre les cours le vendredi 24 décembre après-midi dans les écoles qui relèvent de ma compétence a déjà fait l'objet d'une circulaire et ne doit donc plus être confirmée. Les directions d'écoles l'ont reçue le 15 octobre dernier. Il me paraissait aussi important de la diffuser par voie de presse, afin d'en informer les parents et toutes les personnes concernées. La publication de la circulaire était, comme il se doit, concomitante à l'annonce publique.

Cette décision se situe dans le droit fil de celle qu'a prise la ministre Arena en 2004, année où le 24 décembre tombait aussi à la veille des vacances d'hiver. Ce n'est ni la première ni la dernière fois

que cette situation se présente.

Mon administration, interrogée par plusieurs écoles et parents, m'a adressé une note. Suite à la publication de la circulaire, beaucoup de directions d'écoles et d'enseignants m'ont confié, avec une grande franchise, avoir déjà pris des dispositions. Je préfère donc que la situation soit claire pour tout le monde. L'intention n'est évidemment pas d'inciter les départs prématurés, de toute manière inévitables, mais de rejeter toute hypocrisie et d'assumer clairement la situation.

Donner cours le vendredi 24 décembre après-midi n'aurait probablement pas engendré de grands résultats pédagogiques. Noël est, en général, une fête familiale et, à cette occasion, de nombreux parents doivent se rendre loin de l'école ou de leur domicile, et parfois à l'étranger. En cas de gardes alternées, ce moment génère d'ailleurs parfois des tensions entre les parents séparés. Il y aurait donc eu de nombreuses absences irrégulières. Les enseignants et directions auraient alors dû jongler avec la législation pour faire preuve de compréhension. L'école ne doit pas ignorer les moments de retrouvailles familiales.

J'ai fait en sorte que la décision soit suffisamment claire et précoce pour les écoles mais aussi pour les parents. C'est une décision de bon sens. Elle facilitera la vie de tout le monde et évitera les hypocrisies. Si je ne l'avais pas prise, il y aurait eu d'autres mécontents, peut-être même plus nombreux.

Travailler sur une base décrétole offre une meilleure assise aux congés et vacances scolaires et permet de fournir, le plus tôt possible, des informations à tous les intéressés.

Même si la situation actuelle est généralement satisfaisante, il y a encore des demandes de parents qui aimeraient pouvoir mieux planifier certains déplacements familiaux ou scolaires.

Le texte en cours d'élaboration devra, bien entendu, faire l'objet d'un dialogue avec le monde scolaire avant d'être soumis à l'appréciation du gouvernement.

Je ne manquerai pas de vous informer du suivi de ce dossier. J'en profite en tout cas, monsieur le député, et je serai certainement la première à le faire, pour vous souhaiter d'ores et déjà de très bonnes fêtes, même s'il nous reste d'ici là beaucoup de travail à abattre.

4.3 Question de M. Gilles Mouyard à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « État du matériel roulant mis à la disposition des établissements du réseau officiel »

M. Gilles Mouyard (MR). – J'ai appris que quelques véhicules de la Communauté française seraient mis à la disposition des écoles pour assurer le transport scolaire lors d'excursions, de sorties à la piscine, d'activités sportives, et même entre les écoles et leurs internats.

Ces véhicules sont soumis au contrôle technique tous les six mois. Toutefois, trop vétustes, ils tomberaient régulièrement en panne.

J'ignore si l'information est exacte, mais l'un de ces véhicules serait tombé en panne en Flandre. À la suite d'un contrôle, il serait apparu que des autorisations spéciales sont nécessaires pour pouvoir conduire ce type de véhicule sur le territoire flamand. Le conducteur ne les possédant pas, il aurait fallu affréter un autre autocar pour ramener les élèves.

Me confirmez-vous que ces véhicules passent régulièrement au contrôle technique ?

J'aimerais obtenir des éclaircissements sur la distance maximale qu'ils peuvent parcourir.

Avez-vous déjà eu connaissance de problèmes techniques importants ? La sécurité des personnes à bord est-elle assurée ? S'agissant de minibus ou d'autocars, les chauffeurs doivent posséder les permis requis. S'assure-t-on que tel est bien le cas ? Sont-ils soumis aux mêmes règles que les transporteurs routiers ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Comme je l'ai déjà rappelé, la compétence des transports scolaires a été confiée à la Région wallonne et, pour Bruxelles, à la Commission communautaire française, en application du décret du 19 juillet 1993. L'arrêté de l'exécutif de la Communauté française du 19 septembre 1990 a été abrogé par le décret du gouvernement wallon du 1er avril 2004.

Bref, la Communauté française n'est plus propriétaire d'un seul bus destiné au transport scolaire ou au transport interne, puisque les établissements scolaires qu'elle organise sont soumis aux réglementations des entités régionales. La Communauté française n'étant plus compétente pour le matériel, je vous invite à interpellier mes collègues, Philippe Henry et Emir Kir, qui pourront vous fournir davantage de données chiffrées sur le

nombre de bus, les pannes, etc.

Il est vrai que pour le transport interne, il est possible d'affecter à la conduite des bus n'appartenant pas à la Communauté française des personnes pouvant être membres du personnel ouvrier ou enseignant des établissements d'enseignement ou internats organisés par la Communauté française. Ces personnes disposent bien entendu d'un permis spécifique et ont été soumises à une sélection médicale.

Les membres du personnel et les élèves sont couverts par l'assurance scolaire de l'établissement. Le Service public de Wallonie prend en charge l'assurance des véhicules.

L'accord de coopération entre la Communauté française et les Régions bruxelloise et wallonne précise les modalités d'organisation du transport interne qui n'est généralement pas très important puisqu'il s'agit des déplacements vers la piscine ou entre les implantations ou les internats. L'application de cet accord est réglementée par une circulaire annuelle adressée par le SPW aux établissements d'enseignement et internats organisés par la Communauté française. Des règles fédérales qui s'inspirent de règles européennes ont précisé que les déplacements de transport interne ne pouvaient pas dépasser cinquante kilomètres, sous peine de ne plus être considérés comme du transport interne et de nécessiter un agrément de transporteur officiel. Peu importe que le trajet passe par la Flandre ou non, seule la distance limitée à cinquante kilomètres est déterminante.

M. Gilles Mouyard (MR). – Je remercie la ministre des éléments de réponse qu'elle a fournis. Je ne manquerai pas d'interroger le ministre Henry.

4.4 Question de M. Gilles Mouyard à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Modernisation des technologies utilisées dans l'enseignement en Communauté française dans le cadre de la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire »

M. Gilles Mouyard (MR). – Madame la ministre, dernièrement, dans une question d'actualité et une interpellation, j'ai attiré votre attention sur la surcharge administrative que représente la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire pour les directions des écoles d'enseignement fondamental, plus spécialement dans l'enseignement libre. À la suite d'une circulaire – ou d'un complément de circulaire – les directions s'étaient plaintes dans la presse de cette surcharge administrative.

Tant dans ma question que dans mon interpellation, j'avais mentionné la possibilité de faire appel à de nouvelles technologies pour contrôler la fréquentation scolaire afin d'alléger la charge de travail des directions. N'ayant pas obtenu de réaction, je reviens aujourd'hui sur ce point spécifique.

La question est de savoir si ce type d'expérience existe déjà dans des établissements scolaires, tous réseaux confondus, en Communauté française.

Le hasard du calendrier a fait que, lors de la rédaction de cette question, la télévision publique francophone faisait état d'un système de contrôle par scanner d'empreintes digitales utilisé dans une garderie. La responsable signalait que le procédé était déjà utilisé en région flamande.

Je me souviens que l'utilisation d'un système de badges pour les enfants dans une garderie de ma région avait soulevé un tollé général pour abus de contrôle. En veillant à éviter toute dérive sécuritaire et à conserver un caractère humain aux mécanismes de surveillance de la fréquentation scolaire, ne serait-il pas opportun pour la Communauté française de réfléchir sereinement à ce problème ? La rapidité des contrôles automatisés adaptés aux besoins spécifiques de chaque enseignement permettrait de réduire considérablement les charges imposées aux directeurs d'école.

Savez-vous si des établissements, tous réseaux confondus, utilisent déjà des systèmes automatisés de contrôle de la fréquentation scolaire ? Pensez-vous que cela soit utile ? Dans l'affirmative, envisagez-vous de mettre en place des groupes de travail ?

Dans l'organisation du travail, le contrôle du temps presté se fait depuis longtemps. Autrefois, c'était la pointeuse, aujourd'hui, nous utilisons le badge. Ne serait-il pas opportun pour la Communauté française de profiter des évolutions technologiques actuelles et d'augmenter son efficacité ? De tels contrôles informatisés se font depuis longtemps dans d'autres pays.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – À ce jour, la Communauté française ne dispose pas de recensement des écoles ayant adopté des systèmes automatisés tels que scanners ou lecteurs optiques de cartes. Il ressort d'un rapide coup de sonde effectué auprès des différents réseaux d'enseignement qu'ils sont encore très marginaux.

Ainsi, en Communauté française, un établissement s'est équipé d'un système de code-barres et scanner optique qui enregistre les dates et heures

d'entrée des élèves.

Dans l'enseignement libre confessionnel catholique en Région bruxelloise et en Brabant wallon, un seul institut a installé, il y a trois ans, un contrôle d'accès par empreinte digitale, sur une base volontaire. Dans l'enseignement libre de la province de Liège, une seule école utilise un tel système de contrôle, mais essentiellement pour empêcher l'accès des personnes étrangères à l'établissement.

En règle générale, ce type de contrôle vise à limiter les accès à certains locaux ou à simplifier les paiements, et non à combattre l'absentéisme et le décrochage.

Dans le réseau officiel subventionné, aucune école ne semble avoir adopté un tel système. Certaines écoles se sont équipées de lecteurs de code-barres pour l'enregistrement des retards.

Par ailleurs, des représentants des différents réseaux souhaitent que de telles applications technologiques restent les plus marginales possibles, et ils émettent les plus grandes réserves sur leur utilisation.

D'abord, la plupart des implantations scolaires ne sont plus fermées à leur environnement – je vous renvoie à ce propos aux discussions que nous avons eues avec le délégué général aux droits de l'enfant, qui regrettait le manque d'ouverture des écoles sur leur milieu. Les établissements de type « caserne » ou « couvent » ne sont plus de mise.

En outre, les écoles qui comptent plus de mille élèves disposent de plusieurs accès, ne fût-ce que pour des raisons de sécurité ou de fluidité, voire de plusieurs bâtiments.

Dans ce cas, il n'est techniquement pas possible d'implanter des bornes de contrôle à chaque accès et fonctionnant chaque heure de la journée. Ce type de dispositif entraînerait des coûts très lourds pour les écoles. Même avec une technologie de pointe à l'entrée des établissements, aucun contrôle ne garantit la présence de l'élève dans le local où se déroule son cours. C'est pourtant ce qui compte !

Les éducatrices, enseignants et membres de l'équipe de direction de nombreux établissements assurent eux-mêmes une présence sur le lieux d'accès en début et fin de journée. Dans le témoignage relaté par le délégué général aux droits de l'enfant, une directrice raconte que pour faire participer les parents à la vie scolaire, elle a rejoint les mamans sur le trottoir où elles restaient pour discuter entre elles. Le lien a ainsi pu s'établir et les relations

entre parents et école se sont améliorées.

Qu'elle soit assurée par la direction ou par un membre de l'équipe pédagogique, cette présence humaine est très précieuse car elle crée des rites, tisse des liens et atteste de l'intérêt pour les jeunes. Un guichet électronique ne la remplacera jamais. Faire l'économie de cette présence humaine pour la consacrer à d'autres activités n'est pas forcément un bon calcul. L'un n'empêche pas l'autre, mais la symbolique a tout son poids : une école n'est pas un quartier de haute sécurité. Pour cette raison, la majorité des acteurs de terrain ne souhaite pas introduire ces technologies, même si, dans certains cas, elles peuvent être ponctuellement utiles.

Sur le plan éducatif, les scanners, caméras et alarmes n'apportent pas de plus-value. Le respect d'une norme implique qu'on lui donne du sens, qu'elle soit mise en congruence avec un projet personnel et les contraintes du vivre-ensemble. Un des enjeux de l'éducation consiste à appliquer la règle dans un contexte, dans des relations interpersonnelles et avec des réactions appropriées face aux imprévus. La machine ne peut jouer le rôle de l'éducateur qui a la capacité d'interpréter une situation et de la faire évoluer en fonction du contexte.

Sur le plan juridique, en vertu de l'article 1384 du Code civil, la présence de l'élève doit être contrôlée en début de chaque demi-journée dans l'enseignement fondamental et de chaque heure de cours dans le secondaire. Durant le temps scolaire, l'élève se trouve sans discontinuité sous la responsabilité civile des enseignants, éducateurs ou directeurs. Les présences et absences sont répertoriées par demi-journées dans le registre de fréquentation scolaire de plus en plus informatisé. Nous avons mis en place un groupe de travail qui se consacre à la simplification administrative des tâches des directions.

Lorsque les éducateurs d'une école secondaire font le tour des classes pour relever, heure par heure, les présences et les absences avec l'aide des enseignants, ils assurent une présence de terrain et obtiennent souvent des informations sur la nature ou la cause de l'absence. Ils prennent également connaissance des multiples événements qui émaillent la journée.

Le transfert annuel de 1,5 million d'euros en 2009, 2010 et 2011 du budget de l'enseignement vers celui des bâtiments et infrastructures scolaires, géré par mon collègue Jean-Marc Nollet, vise à réaliser des travaux de sécurisation des écoles et de leurs abords dans le cadre du Programme prioritaire des travaux. En l'occurrence,

il s'agit d'une mesure prise dans le cadre du plan Pagas.

Si vous souhaitez obtenir davantage d'informations sur l'utilisation de ces moyens, je vous conseille de vous adresser à mon collègue Jean-Marc Nollet.

La simplification administrative que je souhaite, en l'occurrence au même titre que vous, a surtout trait à l'encodage informatisé des données prélevées sur le terrain, ce qui est le *modus operandi* dans un grand nombre d'écoles aujourd'hui. Le choix du logiciel est bien entendu libre.

Par ailleurs, le signalement auprès de l'administration qui assure le contrôle de l'obligation scolaire de l'élève mineur dont la fréquentation est irrégulière se fait désormais par le biais d'un formulaire électronique disponible sur un site web.

Comme vous le constatez, la gestion des données en matière de lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire est largement informatisée. Par contre, la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire passe par des actions éducatives et pédagogiques à visage humain, grâce à la présence et à l'action des acteurs de première ligne.

M. Gilles Mouyard (MR). – Je ne vais pas entrer en croisade pour une automatisation et un contrôle à outrance. Simplement, le meilleur moyen de lutter contre le décrochage scolaire est de se rendre compte, le plus rapidement possible, de l'existence d'un problème de fréquentation de l'établissement.

Le système de prise des présences n'est pas toujours respecté et est parfois très compliqué dans les grands établissements. On évoque également la surcharge administrative qu'entraînent ces prises de présences et transmissions de données.

Vous avez parlé de sécurisation. En ce qui me concerne, je demandais simplement que l'on réfléchisse à de nouveaux systèmes. Vous êtes certainement mieux placée que moi, madame la ministre, pour obtenir des renseignements sur les systèmes opérationnels dans d'autres pays. Le temps des écoles « casernes » est révolu. Les établissements scolaires doivent rester aussi ouverts que possible.

Vous signalez aussi que des petites expériences sont en cours, notamment pour contrôler la fréquentation.

Ce brassage d'informations mérite que l'administration réfléchisse à la question et nous fasse part de ses conclusions. S'il s'avère qu'elles sont négatives, je me rangerai à l'avis commun. Il serait judicieux en tout cas de ne pas rejeter l'idée pour des raisons idéologiques ou autres.

La technologie progresse à une vitesse folle, autant en profiter. Je répète que l'on pointe depuis longtemps dans le monde du travail. Il n'empêche que l'on peut avoir pointé et ne pas se trouver dans le bâtiment de l'entreprise. Il y aura toujours des tricheurs mais, quand ils se font prendre, ils sont évidemment sanctionnés.

4.5 Question de Mme Anne Barzin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Situation de l'Athénée Royal de Jambes »

Mme Anne Barzin (MR). – Le 15 janvier dernier, la section primaire de l'Athénée royal de Jambes comptait 90 élèves répartis en quatre classes. Une dérogation avait alors été octroyée pour organiser une cinquième classe.

Pour maintenir ces cinq classes, deux conditions avaient été fixées : augmenter le nombre d'élèves de trois unités au minimum et augmenter la population de 5 pour cent par rapport au 15 janvier 2010.

Ces deux conditions étaient remplies début septembre puisque le nombre d'enfants était passé de 90 à 95, ce qui représentait une augmentation de 5,5 pour cent de la population d'élèves.

Malheureusement, quelques jours plus tard, à la suite d'un placement par le juge, un élève a dû quitter cette école. Dès lors, même si le nombre d'élèves était toujours atteint, l'augmentation en pourcentage n'était plus suffisante.

Dans un premier temps, il a été envisagé de supprimer une classe de primaire et de licencier un enseignant.

À la suite d'une réunion de zone du lundi 4 octobre, la direction s'est vu octroyer douze périodes supplémentaires, ce qui équivaut à un mi-temps. La décision a été accueillie favorablement dans un premier temps, même si, ensuite, la perte d'un mi-temps occasionnait une réorganisation de l'ensemble de l'école.

Les 4e et 5e primaires ont été regroupées en une seule classe comme l'année précédente, selon une procédure propre. Cette classe est prise en charge par un instituteur travaillant à 4/5e, le dernier jour de la semaine étant assuré par la directrice qui fait preuve ici de bonne volonté malgré son emploi du temps chargé.

Madame la ministre, étiez-vous au courant de cette situation ? D'autres solutions ou d'autres dérogations aux normes d'encadrement sont-elles

encore envisageables ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je connais bien le problème de la section primaire de l'Athénée royal de Jambes. Elle illustre les limites de la mise en œuvre d'un décret dans un système éducatif dont la structure est très diversifiée.

Comme je l'ai déjà dit, un décret doit, par définition, avoir une portée générale et ne peut traiter l'ensemble des situations particulières, même si dans le cas qui nous occupe des mécanismes correcteurs ont été prévus.

Les normes d'encadrement des écoles et des implantations maternelles primaires et fondamentales sont régies par les articles 29 et 41 du décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement. Ces normes définissent le volume de l'emploi en fonction du nombre d'élèves scolarisés dans chacune des implantations et écoles.

Le décret doit donc couvrir des situations très diverses. C'est ce que le législateur a prévu en 1998, en prenant en compte la dispersion importante du nombre d'élèves par implantation.

C'est ainsi que le calcul du capital-périodes est favorable aux petites implantations de l'enseignement primaire, puisque le ratio enfants/enseignants est plus élevé pour les premières classes, de 3,5 à 1,5 périodes par élève, ce qui avantage les écoles organisant peu de classes, alors que pour les écoles gérant de nombreuses classes, le ratio n'est plus que de 1,2.

Pour l'enseignement primaire, la date de comptage qui permet de calculer l'encadrement est depuis 1998 fixée au 15 janvier. Auparavant c'était le 1er octobre de l'année scolaire en cours. Il est apparu plus simple pour les pouvoirs organisateurs et pour les directions de planifier la première année dès le mois de juin, sur la base des chiffres du 15 janvier de l'année antérieure. Cette mesure permet aux personnes concernées – professeurs, parents, enfants – de préparer la rentrée scolaire dans de bonnes conditions.

En outre, l'article 36 du décret permet à tous les établissements d'un même réseau, dans une zone géographique déterminée, d'utiliser à bon escient les reliquats du calcul du capital-périodes. L'Athénée royal de Jambes a bénéficié de cette disposition. Les écoles du réseau de la Communauté française de cette zone ont décidé de lui octroyer vingt-quatre périodes du reliquat pour le mois de septembre, il ne s'agit pas d'une dérogation, qui

d'ailleurs n'existe pas.

Le conseil de zone avait décidé que la situation serait réexaminée en septembre, à la lumière de l'article 27. En cas de modification importante du nombre d'élèves inscrit au 1er octobre, cet article prévoit un dispositif permettant d'ajuster l'encadrement scolaire. Les fluctuations à la baisse ou à la hausse de la population scolaire sont prises en compte à partir de cinq pour cent pour l'ensemble de la population scolaire d'un même pouvoir organisateur et sont revues au 1er octobre. Cet ajustement n'ayant pas été appliqué à l'Athénée royal de Jambes, le conseil de zone a décidé de lui octroyer douze périodes jusqu'à la fin de l'année et non vingt-quatre, sans doute pour des raisons de répartition avec d'autres écoles fondamentales qui en ont également besoin.

Le décret ne prévoit aucune autre possibilité et je respecte le travail du parlement qui a adopté le texte. Un décret ne peut prévoir chaque particularité. La législation dont il est question en a anticipé certaines et est d'une relative souplesse. Nous sommes face à des situations limites, la volonté de l'équipe pédagogique est certaine, la solidarité au sein de la zone existe, mais les dispositions réglementaires doivent être respectées.

Mme Anne Barzin (MR). – Nous pouvons nous réjouir de la situation. La classe a pu se maintenir, les enfants n'ont pas été dispersés. D'un point de vue pratique, reste la question des cours du vendredi qui doivent être assumés par la directrice. Il est clair que la législation doit être appliquée, mais dans ce cas précis, cette situation a été provoquée par le retrait d'un seul élève.

M. le président. – La parole est exceptionnellement à M. Neven qui souhaite réagir aux propos de la ministre.

M. Marcel Neven (MR). – Il serait plus avantageux pour les petits pouvoirs organisateurs de comptabiliser les élèves au mois de septembre.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Cela ne changerait pas grand chose.

M. Marcel Neven (MR). – Si, puisqu'il y a maintenant dans cet établissement nonante-quatre élèves, soit un de plus.

4.6 Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Résultats du baromètre social 2010 de l'Observatoire de la santé et du social de Bruxelles, retard et décrochage scolaires à Bruxelles »

Mme Barbara Trachte (ECOLO). – Madame la ministre, l'Observatoire de la santé et du social de Bruxelles vient de publier son *Baromètre social 2010 - rapport bruxellois sur l'état de la pauvreté* qui agrège une série d'indicateurs relatifs à la pauvreté en Région de Bruxelles-Capitale. Il contient un chapitre consacré à l'école.

Cette rapport est destiné à alimenter la réflexion et la prise de décision politique, raison pour laquelle je voudrais que l'on puisse en débattre.

Les chiffres relatifs au retard scolaire présentés dans le baromètre 2010 sont identiques à ceux de 2009.

Sur la base des données de l'année 2007-2008 provenant des Communautés française et flamande, l'Observatoire épingle – comme l'année dernière – le fait qu'en Région de Bruxelles-Capitale, à peine la moitié des élèves n'accuse pas de retard en première secondaire et que ce retard est plus important à Bruxelles que dans les autres grandes villes du pays.

Parmi les causes de ce retard, l'Observatoire de la santé et du social pointe les « problèmes de santé ou les problèmes de langue. Avec le caractère toujours plus international de la population bruxelloise, le nombre d'enfants qui ignorent ou possèdent une connaissance insuffisante de la langue d'enseignement (français ou néerlandais) augmente. Il n'y a pas de chiffres disponibles à ce sujet mais nous disposons de nombreux témoignages du monde de l'enseignement et des secteurs connexes. »

La Communauté française a-t-elle de données pour objectiver la connaissance de la langue de l'enseignement et son évolution? Ces données sont-elles prises en considération pour définir les politiques visant la maîtrise du français, notamment à la faveur de la réforme des classes-passerelles?

Les auteurs du rapport précisent que les données sur les décrochages ne sont pas comparables aux résultats de l'année précédente parce que la méthodologie a changé. Ils constatent cependant qu'en Région bruxelloise, près d'un jeune garçon sur cinq et d'une jeune fille sur six quittent préma-

turément l'école. Cette proportion est plus élevée en Région bruxelloise que dans le reste du pays. Ils ajoutent que la stratégie « Europe 2020 » fixe comme objectif un taux d'abandon scolaire de dix pour cent maximum à l'horizon 2020.

Nous savons que vous discutez actuellement avec votre homologue flamand, le ministre Smet, du décrochage scolaire. En réponse à une question que je vous ai posée voici quelques mois, vous avez signalé votre intention de rencontrer ensemble le procureur du Roi de Bruxelles en vue d'envisager le rôle du parquet dans le respect de l'obligation scolaire.

Où en sont les discussions avec la Communauté flamande sur la création d'une base de données communes.

Où en est-on dans la lutte contre les décrochages scolaires ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Les indicateurs présentés dans le baromètre social 2010 de Bruxelles sont des outils précieux dans le pilotage de nos politiques. Toutefois, il faut souvent faire appel à des spécialistes pour les interpréter et, si possible, croiser les données avec d'autres paramètres.

Le décret du 27 mars 2002 sur le pilotage du système éducatif de la Communauté française instaure une commission de pilotage et lui assigne entre autres la mission de construire un ensemble de données statistiques. L'objectif est d'informer tous les acteurs de l'enseignement, et plus particulièrement les acteurs politiques, sur l'état et la qualité de notre enseignement.

La quatrième édition des indicateurs de l'enseignement, fruit, comme les précédentes, d'une étroite collaboration entre le service général du pilotage du système éducatif, l'Etnic et plusieurs experts et chercheurs universitaires nous interpelle sur le fonctionnement de notre système éducatif. Je partage votre souhait, madame Trachte, d'examiner les indicateurs pour alimenter notre réflexion et aider à la prise de décision politique. Nous devons en tout cas éviter les lectures simplistes.

Le taux important de redoublement et d'abandon scolaire en Communauté française, et surtout en Région bruxelloise, est évidemment très préoccupant. Comme l'indique le rapport, les explications peuvent être très variées. Il ne s'agit pas de choisir les plus pertinentes mais sans doute d'agir conjointement sur le plus d'indicateurs possibles. De même, la politique que j'entends mener vise à articuler contrôle de l'obligation scolaire et accompagnement des élèves et des parents en vue

d'un meilleur accrochage .

À l'occasion d'une précédente question parlementaire, je vous ai effectivement fait part de mes contacts avec mon homologue flamand, le ministre Pascal Smet, et avec le parquet de Bruxelles, pour signer un protocole de collaboration sur le contrôle de l'obligation scolaire en Région de Bruxelles-Capitale, calqué sur un modèle déjà appliqué dans plusieurs arrondissements judiciaires de la Communauté flamande. Nous avons déjà eu plusieurs réunions à ce sujet afin de déterminer les rôles des uns et des autres, ainsi que les séquences d'intervention. Les communes participent également à ce contrôle. Les réglementations en matière d'aide à la jeunesse diffèrent d'une communauté à l'autre. Le protocole est en cours de finalisation.

Vu la multiplicité des acteurs et des dispositifs, je ne détaillerai pas tout ce qui est mis en œuvre en matière d'accrochage scolaire. J'ai déjà abordé le sujet à plusieurs reprises.

Je voudrais m'attarder sur un des facteurs explicatifs que vous avez signalés : la non-maîtrise du français, qui est la langue d'enseignement. L'objectif du dispositif des classes-passerelles est de répondre à ce problème mais surtout d'accueillir en urgence des populations d'élèves non scolarisés ou scolarisés dans un système très différent. Toutefois, dans les grandes villes, et particulièrement à Bruxelles, la maîtrise de la langue de référence de l'école est devenue un enjeu majeur. La réforme du décret sur les classes-passerelles vise à prendre cette situation en compte.

L'idée centrale est de rendre le dispositif des classes-passerelles plus accessible aux élèves en âge de scolarisation arrivés et scolarisés récemment en Communauté française, qui ne maîtrisent pas suffisamment le français pour suivre avec succès les cours en classe ordinaire. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Ce dispositif, bien qu'important, n'est qu'un élément parmi de nombreux autres pour lutter contre le décrochage et l'abandon scolaires. Il gagne à s'articuler à d'autres dispositifs, comme l'encadrement différencié, qu'il renforce et complète, en particulier dans une ville comme Bruxelles.

Mme Barbara Trachte (ECOLO). – Ce baromètre est un outil intéressant car il fait le lien entre la question de la pauvreté et celle de l'enseignement. Il est utile de pouvoir mesurer leur évolution même si cela ne peut se faire que sur le long terme.

Je suis étonnée de l'absence de données objectives sur la connaissance de la langue d'enseignement. L'enquête ne fait état que de témoignages.

Quoi qu'il en soit, je me réjouis que la réforme du décret sur les classes-passerelles vise à en ouvrir l'accès des classes, et ne manquerai pas de suivre ce dossier de près.

4.7 Question de M. Marc Elsen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Mise en œuvre de deux mesures du PAGAS »

M. Marc Elsen (cdH). – À la fin de la précédente législature, le gouvernement avait décidé un plan d'actions pour garantir des conditions d'apprentissage paisibles (Pagas). Ce plan est intéressant, nous sommes tous conscients de l'importance d'un climat serein dans les classes pour garantir un bon apprentissage et donc la réussite. Des conditions de travail optimales sont également essentielles pour obtenir un enseignement de qualité et pour que les professeurs vivent sereinement leur profession.

Plusieurs mesures avaient été décidées dans ce plan. Il appartenait au gouvernement actuel de les mettre en œuvre.

Deux de ces mesures retiennent particulièrement mon attention. La première concerne le numéro vert pour les professeurs en difficulté et la seconde porte sur la formation à la médiation par les pairs, dont la formation des élèves médiateurs dans les conflits. Ce dernier projet est très intéressant car il tend à responsabiliser les jeunes eux-mêmes, en les amenant à aider leurs condisciples dans des moments de tension, voire de violence, comme se fait déjà dans certains conseils d'élèves, en particulier dans l'enseignement secondaire.

Pourriez-vous faire le point sur l'application de ces mesures ? Quels sont les moyens humains et financiers mis à disposition ? Ces mesures seront-elles récurrentes ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – La première partie de votre question porte sur la première mesure du plan Pagas, plan d'action de lutte contre la violence et le décrochage scolaire, visant à garantir les conditions d'un apprentissage serein, approuvé par le gouvernement de la Communauté française en sa séance du 26 mars 2009. Il est donc question ici du numéro vert « Assistance École ».

Depuis le premier septembre 2010, ce numéro vert est accessible de 8 h 30 à 17 h et est réservé aux professionnels de l'enseignement, tous niveaux confondus : chefs d'établissement, pré-

fets d'éducation, proviseurs, sous-directeurs, enseignants, éducateurs, agents CPMS, agents administratifs, etc. Il a pour objectif d'informer le personnel éducatif confronté à des situations de violence ou à des événements d'exception : suicides, incendies, maladies infectieuses, harcèlement... Il vise également à renseigner sur les services de la Communauté française qui peuvent être activés – centres PMS, équipes mobiles, services de médiation scolaire, services d'aide à la jeunesse – et sur les procédures pour y faire appel. D'autres services concernés peuvent également apporter une aide ou un accompagnement : les services d'urgence, par exemple, ou les associations. Le numéro vert donne par ailleurs des informations sur les procédures dans les domaines psychologique, social ou administratif : demande d'assistance psychologique, juridique, demande de mutation prioritaire, demande de reconnaissance d'un accident de travail. Enfin, il fournit des renseignements sur les outils de prévention disponibles pour la gestion de la violence à l'école.

Son rôle n'est donc pas d'intervenir directement mais de guider l'interlocuteur vers les différents services et dispositifs existants en fonction de sa demande.

La mise en œuvre de cette mesure nécessite l'engagement de deux équivalents temps plein. Outre les coûts salariaux engendrés, les frais suivants sont à charge du budget : supervision des agents et leur formation continue, coût des appels téléphoniques, frais de communication vers le public cible.

L'application de cette mesure est trop récente pour pouvoir en dresser un premier bilan.

L'autre mesure du plan Pagas évoqué dans votre question concerne les formations d'élèves à la médiation scolaire ou à la délégation d'élèves. Conformément à cette mesure, mon administration informait les établissements scolaires ordinaires et spécialisés, organisés ou subventionnés par la Communauté française, via une circulaire portant sur les modalités à respecter en vue d'obtenir une subvention à concurrence de trois mille euros maximum par projet. Cent vingt-neuf établissements scolaires ont transmis leur dossier de candidature en précisant leurs motivations par rapport au projet de formation et son lien avec le projet d'établissement, le choix de l'opérateur de formation sur la base de la liste proposée ainsi que le détail du budget envisagé.

Comme le précise la circulaire, l'ordre chronologique d'arrivée des candidatures a été respecté. Vingt-cinq écoles ne bénéficieront donc pas de l'octroi de la subvention. Je soumettrai prochainement

nement au gouvernement de la Communauté française des projets d'arrêté octroyant une subvention totale de 51 188 euros à des établissements scolaires d'enseignement fondamental ordinaire, de 134 775 euros à des établissements d'enseignement secondaire ordinaire et de 13 172 euros à des établissements d'enseignement spécialisé.

Que l'on recoure à la médiation scolaire ou à la délégation d'élèves, les professionnels constatent à l'unanimité la diminution progressive de la violence et l'émergence de pratiques démocratiques. La médiation par les pairs peut être une réponse aux micro-violences. L'élève médiateur apprend à mieux se connaître, à mieux comprendre les autres et à les aider à réfléchir aux mécanismes qui génèrent les conflits. Ils découvrent de la sorte des manières pacifiques de faire face aux situations conflictuelles. J'ai eu l'occasion de constater l'efficacité de cette formation et d'apprécier à quel point la sérénité dans les cours de récréation s'améliore. Cette médiation n'est toutefois pas une panacée et il ne s'agit en aucun cas de reporter sur les élèves la responsabilité des adultes – éducateurs, équipes pédagogiques, équipes de première et deuxième ligne.

M. Marc Elsen (cdH). – On parle souvent des problèmes que rencontre le monde de l'enseignement et assez rarement des dispositifs progressistes mis en place dans les écoles. Ils mériteraient une large publicité, en particulier le numéro vert. Celui-ci constitue une première réaction « de l'autorité » face à des faits de violence souvent très mal vécus. Cependant, un peu de recul est nécessaire pour estimer le succès de l'opération et décider de l'amplifier le cas échéant.

Quant à la formation des élèves à la médiation par les pairs, force est de constater que certaines expériences donnent d'excellents résultats. Donner de l'ampleur à ce dispositif permettra de progresser vers une démocratisation de l'école mais aussi de développer le sens des responsabilités vis-à-vis de la collectivité. Cela va dans le sens de certains objectifs majeurs du décret « missions » de 1997. On constate par ailleurs que ce dispositif fonctionne d'autant mieux qu'il y a collaboration avec le personnel enseignant et éducatif. Nous suivrons avec intérêt l'évolution de ces deux mesures qui améliorent véritablement le fonctionnement de l'école et la qualité de vie de tous ses acteurs.

5 Ordre des travaux

M. le président. – La question de Mme Annick Saudoyer à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promo-

tion sociale, intitulée « Expérience « School Money » », est retirée.

6 Question orale (Article 78 du règlement)

6.1 Question de M. Daniel Senesael à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Cours de conduite et de comportement sur les routes »

M. Daniel Senesael (PS). – Le ministre Lutgen a récemment fait allusion dans la presse à la nécessité d'améliorer la sécurité routière grâce à l'intégration dans le cursus scolaire de cours de conduite et de comportement sur les routes.

Nous serons tous d'accord pour dire qu'il est difficile d'intégrer cette matière dans le cursus obligatoire. À l'heure même où nous souhaitons resserrer nos priorités sur les matières de base, ce serait un signal pour le moins paradoxal. D'ailleurs, lors de la dernière commission, vous avez fort pertinemment précisé que si l'école devait beaucoup, elle ne pouvait pas tout. Cela ne nous dispense toutefois pas de réfléchir à des mesures de sensibilisation efficaces à destination des élèves.

J'ai eu l'occasion d'interroger récemment le ministre Lutgen sur la question ; il m'a déclaré être favorable à une plus grande uniformisation de l'éducation et de la sensibilisation à la sécurité routière dans les établissements scolaires. Il a ajouté qu'il travaillait actuellement sur la question avec votre cabinet et les associations actives en matière de sécurité routière.

Madame la ministre, de quelles informations disposez-vous sur la question ? Quelles sont les initiatives en la matière ? Des pistes avaient été avancées précédemment dans le cadre des jours blancs mais peut-on envisager d'autres possibilités ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Il n'entre pas dans mes intentions d'inscrire un cours de sécurité routière dans le cursus obligatoire à l'heure où la Communauté française centre ses efforts sur les matières de base définies dans les socles de compétences.

Cela ne signifie pas que l'on ne puisse rien faire en ce domaine. Même si le nombre de blessés et de tués a, fort heureusement, diminué significativement, il reste élevé, particulièrement chez les plus jeunes, ce qui est préoccupant. Cette situation n'est pas une fatalité et exige des réponses.

En 2009, le nombre de tués ou blessés graves s'élevait à 86 en Wallonie, dont 36 piétons appartenant à la tranche d'âge des 0-15 ans. À Bruxelles, le chiffre était de 33 enfants, dont 26 piétons dans la même tranche d'âge. Ces chiffres nous imposent de réfléchir et d'apporter des réponses.

Mes collaborateurs et moi-même avons eu l'occasion de rencontrer des opérateurs en sécurité routière, soit institutionnels, comme l'IBSR, soit privés, comme Fedemot. Ces derniers proposent tous des projets originaux, divers et intéressants.

Le ministre Lutgen et moi-même souhaitons faire face à la situation et coordonner au mieux les actions existantes ou envisageables dans la mesure des enveloppes disponibles. Nous nous sommes concertés afin de développer une stratégie et de définir les besoins suivant les régions, les âges ou d'autres critères. La formation à la sécurité routière diffère selon qu'elle s'adresse à des adolescents intéressés par les scooters ou à des enfants de l'enseignement fondamental qui sont plutôt des piétons ou des cyclistes.

Pour un maximum d'efficacité, il nous paraît essentiel d'associer les familles et les enseignants à la réflexion.

Comme je l'ai déjà indiqué en réponse à d'autres questions, il ne faut pas se limiter aux jours blancs. D'abord, nous n'en avons pas les moyens. Ensuite, le nombre de jours disponibles ne nous permet pas d'envisager une action qui toucherait la majorité des élèves. Par contre, il est primordial d'apporter une réponse coordonnée avec l'ensemble des écoles durant tout le cursus scolaire.

À l'heure actuelle, nous devons commencer par définir un cadre de travail, en collaboration avec mes collègues. Ensuite, nous définirons les priorités d'action tenant compte du terrain – ville ou région rurale – afin de répondre aux attentes spécifiques. Ce n'est qu'après que nous réfléchirons à la stratégie de communication et à la méthode à adopter avec les opérateurs afin de tenir un discours cohérent.

Une sensibilisation des jeunes à la sécurité routière est nécessaire mais pour cela, les acteurs du secteur doivent travailler en synergie. L'enthousiasme rencontré tout au long des entrevues avec les travailleurs de terrain me rend optimiste quant à la suite de la réflexion et aux actions qui en découleront pour le plus grand bien de tous.

M. Daniel Senesael (PS). – Vous semblez enthousiaste et soucieuse de prendre en considération cette problématique avec des prolongements concrets et pragmatiques. On ne peut donc que

s'en féliciter.

Par ailleurs, l'idée d'inscrire l'action tout au long de la vie scolaire, et non à un moment précis de celle-ci, me semble judicieuse, à l'instar de votre volonté de définir des priorités d'action devant trouver un prolongement concret en parfaite harmonie entre la Région wallonne et la Communauté française.

7 Ordre des travaux

M. le président. – La question de M. Richard Miller à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Enseignement du wallon », est transformée en question écrite.

8 Questions orales (Article 78 du règlement)

8.1 Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Évaluation externe des candidats 'directeur d'école' »

M. Philippe Dodrimont (MR). – Je souhaite aborder le problème de la procédure de recrutement d'un directeur d'école.

Le décret du 6 juin 1994 prévoit une série de conditions auxquelles les candidats doivent répondre pour prétendre au poste : avoir une ancienneté de service de six ans au sein du pouvoir organisateur ; y avoir exercé des prestations complètes ; être porteur d'un titre de « capacité » prévu à l'article 2 et déterminé par le gouvernement ; répondre à l'appel dont la forme a été déterminée par la Copaloc ; avoir suivi au préalable une formation spécifique sanctionnée par un certificat de fréquentation.

Le pouvoir organisateur sélectionne les candidats parmi ceux qui remplissent les conditions, les rencontre, leur fait éventuellement passer une épreuve avant de procéder à une nomination.

J'apprends que certains pouvoirs organisateurs font également appel à des sociétés extérieures, comme des sociétés d'intérim, considérées parfois comme des chasseurs de têtes, afin d'évaluer les candidats. Cette forme d'évaluation est-elle autorisée par la Communauté française ? Cette procédure doit-elle être indiquée dans l'appel aux candidatures ?

Lorsque le pouvoir organisateur fait son choix, doit-il tenir compte de cette évaluation extérieure ? Pourriez-vous nous rappeler les libertés laissées au pouvoir organisateur dans le recrutement des directeurs d'écoles ? Selon le CECP, le modèle du rapport d'évaluation du directeur n'a pas encore été adopté par le gouvernement. Est-ce vrai ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – On ne le dira jamais assez, le directeur joue un rôle fondamental dans le fonctionnement d'un établissement scolaire.

Je rappelle que le décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs a remplacé celui du 6 juin 1994 et a concrétisé l'engagement du gouvernement à reconnaître le rôle essentiel du chef d'établissement et à le soutenir dans son travail quotidien.

Ce décret détermine les dispositions communes aux directeurs de tous les réseaux : l'énumération des missions du directeur, la formation initiale, le stage, la lettre de mission. Cette structure témoigne du constat évident que la fonction de directeur ne varie pas fondamentalement d'un réseau à l'autre. C'est une fonction d'animation pédagogique de tous les instants.

Au-delà des aspects communs, la spécificité de chaque réseau a été respectée. La formation initiale est organisée pour moitié par les réseaux et les conditions d'accès au stage et de dévolution des emplois de directeur sont adaptées.

Pour l'enseignement officiel subventionné, il convient de se référer aux articles 56 et suivants dudit décret. Le pouvoir organisateur qui doit admettre au stage à la fonction de directeur doit lancer un appel aux candidats selon les formes déterminées par l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 26 septembre 2007 rendant obligatoire la décision de la Commission paritaire centrale de l'enseignement officiel subventionné du 13 juillet 2007.

L'appel aux candidats permet ainsi au pouvoir organisateur de présenter le profil de fonction de directeur à pourvoir, profil établi après consultation de la commission paritaire locale. Le pouvoir organisateur peut compléter ce profil en ajoutant des critères complémentaires aux conditions d'admission au stage. Par exemple, pour une fonction dans l'enseignement spécialisé, une expérience d'au moins quatre ans dans ce type d'enseignement peut être requise. Ces critères complémentaires ne peuvent déroger au principe de dévolution des emplois prévu par les articles 58 et 59

du décret précité. Les paliers doivent être respectés.

Ainsi sera admis au stage, en vertu de l'article 57 du décret, le candidat qui remplit les conditions suivantes : avoir acquis une ancienneté de service de sept ans au sein du pouvoir organisateur dans une des fonctions de recrutement, de sélection ou de promotion de la catégorie en cause ; être titulaire à titre définitif d'une fonction comportant au moins la moitié du nombre minimum d'heures requis pour former une fonction à prestations complètes dans l'enseignement organisé par le pouvoir organisateur concerné ; exercer à titre définitif une ou plusieurs fonctions donnant accès à la fonction de directeur à conférer et être porteur d'un titre de capacité prévu à l'article 102 dudit décret ; avoir répondu à l'appel aux candidats et, enfin, avoir obtenu au préalable les attestations de réussite d'au moins trois modules de formation.

Dans les articles 58 et 59 du décret se met en place le dispositif des « paliers successifs » pour faire face à une éventuelle pénurie. À défaut de trouver un candidat qui remplisse toutes les conditions du premier palier, le pouvoir organisateur peut admettre subsidiairement au stage, une personne répondant aux conditions du palier suivant et ainsi de suite. Mais pour accéder à la nomination, le directeur devra réussir son stage et la totalité de la formation initiale.

Vous attirez mon attention sur les pratiques de certains pouvoirs organisateurs qui font appel à des sociétés extérieures pour évaluer des candidats stagiaires. À ce stade, mon administration n'a pas connaissance de telles pratiques. Dans le strict respect des dispositions précitées, un pouvoir organisateur peut faire appel à une société extérieure. Mais, dans ce cas, il me semble important que cette information soit connue des candidats avant l'évaluation, par exemple, et indiquée dans une annexe à l'appel aux candidats.

Cette option est sans doute retenue par certains pouvoirs organisateurs comme une aide dans le choix du directeur stagiaire, mais aussi à l'objectivation et à la motivation de ce choix. En effet, lors de la désignation du directeur stagiaire, le pouvoir organisateur doit motiver son choix, en application de la loi du 29 juillet 1991 sur la motivation formelle des actes administratifs. Cette motivation doit être en rapport avec les critères annoncés dans le profil de fonction et les titres et mérites de chacun.

Enfin, je confirme que le modèle de rapport d'évaluation des directeurs est en cours de finalisation et sera approuvé prochainement par le gouvernement.

M. Philippe Dodrimont (MR). – J’ai eu connaissance de ce procédé d’évaluation externe via une société, en l’occurrence une agence d’interim. J’ai constaté que cette procédure n’avait pas été inscrite au préalable dans le document de recrutement transmis aux candidats. Je ferai donc part de ces éléments à tout candidat qui pourrait se sentir lésé par la procédure.

8.2 Question de Mme Anne Barzin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l’Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Contrôle de l’obligation scolaire »

Mme Anne Barzin (MR). – Contrairement à M. Gilles Mouyard, je n’aborderai pas ici l’absentisme scolaire mais bien la situation des enfants qui ne sont inscrits dans aucune filière d’enseignement.

L’âge de l’obligation scolaire est déterminé par l’État fédéral dans la loi du 29 juin 1983. Il fait l’objet d’importants débats entre communautés. Aujourd’hui, il est difficile d’obtenir des chiffres précis sur le nombre d’enfants en défaut d’obligation scolaire. En effet, un jeune peut être inscrit dans un autre type d’enseignement que celui organisé ou subventionné par la Communauté française; par exemple, une école privée ou l’enseignement à domicile. Les vérifications nécessaires rendent parfois difficile le contrôle du respect de l’obligation scolaire. Les communes jouent un rôle important dans ce contrôle.

À ce jour, combien d’enfants sont-ils en défaut d’obligation scolaire en Communauté française? Observe-t-on une augmentation ou une diminution par rapport au mois d’octobre de l’année dernière?

En novembre 2008, la Communauté française et la Région bruxelloise ont signé un protocole de coopération sur le contrôle de l’inscription scolaire. Celui-ci met en place une cellule commune bilingue, à laquelle sont associées les dix-neuf communes.

En 2009-2010, comment la collaboration avec les communes bruxelloises pour le contrôle du respect de l’obligation scolaire s’est-elle déroulée? A-t-elle été efficace? Comment cette collaboration s’organise-t-elle concrètement en Région wallonne? Un protocole de coopération similaire a-t-il été conclu ou est-il envisagé?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l’Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Madame la députée, comme vous le sou-

lignez dans votre question, le contrôle de l’obligation scolaire implique évidemment une série d’acteurs de différents niveaux de pouvoir : les écoles, bien entendu, l’administration de la direction générale de l’enseignement obligatoire, son homologue flamande pour la Région de Bruxelles-Capitale, les communes, voire le Parquet.

Je ne peux pas vous indiquer actuellement le nombre d’enfants en défaut d’obligation scolaire en Communauté française à la date du 1er octobre puisque le travail de comparaison du registre national répertoriant les mineurs en âge d’obligation scolaire avec le fichier des mineurs régulièrement inscrits dans l’une des filières scolaires répondant à l’obligation scolaire est actuellement en cours. Cette tâche occupera les services de l’administration encore plusieurs semaines.

Ensuite, l’administration adressera un courrier aux responsables légaux des mineurs non repris dans le fichier des élèves pour leur demander comment leur enfant est scolarisé. On sait, par exemple, qu’il peut l’être à domicile.

L’intervention des communes en tant que services de proximité s’avère nécessaire lorsque l’administration ne reçoit aucune réponse, aucune information des responsables légaux sur la manière dont le mineur est scolarisé.

En ce qui concerne la Région de Bruxelles-Capitale, la cellule commune aux Communautés française et flamande a organisé différentes réunions de concertation avec les représentants des dix-neuf communes pour faire le point sur le contrôle de l’inscription réalisé l’année scolaire précédente. Lors de ces réunions, les points sur lesquels il était nécessaire de travailler pour améliorer le contrôle de l’inscription de l’année en cours et des suivantes ont été mis en évidence.

Une proposition de procédure commune de collaboration s’est notamment dégagée après ces rencontres et est actuellement à l’essai. Il s’agit d’un dossier difficile, d’une charge pour les communes qui jouent là un rôle essentiel en tant qu’acteurs de proximité et d’autorités contraintes d’intervenir en cas d’absence de réponse des parents. Certaines d’entre elles agissent de façon spontanée, d’autres non, mais des explications ont en tout cas pu être données. L’objectif est de dégager un accord sur une convention globale, même si chacun a ses habitudes et sa façon de procéder.

De plus, de nouveaux outils de travail ont été élaborés. Le formulaire de réponse actualisé a été édité sous forme de tableur informatique pour améliorer et optimiser l’intervention des communes dans les dossiers de mineurs supposés non

inscrits.

Les rencontres menées ont en outre permis aux différents partenaires de prendre conscience de leurs rôles respectifs et de l'importance d'une bonne collaboration. À ce jour, les résultats des démarches réalisées par les municipalités bruxelloises sur les dossiers nécessitant leur intervention sont en cours de réception et de traitement par la cellule commune.

En ce qui concerne la Région wallonne, il n'existe pas de protocole de collaboration comme en Région bruxelloise. Néanmoins, le service du contrôle de l'obligation scolaire a déjà rencontré les représentants des communes wallonnes une première fois, l'année scolaire passée. La procédure de collaboration élaborée à Bruxelles a été présentée et expliquée. Ces réunions ont surtout permis d'informer les communes de l'importance de leur collaboration active dans le contrôle de l'inscription scolaire, d'entendre leurs remarques sur la façon d'améliorer cette coopération et de mettre en évidence la spécificité de leur terrain par rapport à Bruxelles. Là aussi, les usages et les comportements varient selon qu'il s'agit d'une zone rurale, d'une petite ou d'une grande ville. En tout cas, l'objectif à terme est de pouvoir proposer un protocole de collaboration adapté à ces partenaires, conformément à leurs attentes et aux remarques qu'ils ont exprimées.

Mme Anne Barzin (MR). – J'ai été vivement interpellée en constatant que la situation n'était pas la même à Bruxelles et en Région wallonne. J'ai pris bonne note des démarches entreprises. Il me semble utile de disposer de chiffres corrects sur l'absentéisme scolaire.

8.3 Question de M. Yves Reinkin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Pilotage du décret 'Encadrement différencié' »

M. Yves Reinkin (ECOLO). – L'encadrement différencié est l'un des beaux dossiers de cette législature que le gouvernement et vous-même en particulier, madame la ministre, menez à bien en dépit des difficultés financières que connaît la Communauté française. C'est un réel motif de fierté pour la majorité, d'autant qu'il s'agit d'un budget important et que de très nombreux élèves sont concernés. Si je reviens sur ce dossier, c'est pour demander des éclaircissements sur le pilotage du décret.

Ces mesures, qui ont débuté en septembre 2009, se poursuivront au minimum jusqu'en

2014, encore qu'elles ne devraient être qu'une étape de la dynamique envisagée pour les écoles concernées. Sachant que le financement différencié est prévu pour cinq ans, j'aimerais savoir ce qu'il adviendra pour deux types d'écoles.

Les premières sont celles qui n'ont pas pu bénéficier de l'encadrement différencié cette année scolaire bien qu'elles auraient pu y prétendre. Il a fallu en effet faire des choix et dix millions supplémentaires n'ont été attribués à l'encadrement différencié qu'à partir de cette année. Ces écoles, qui entreront donc dans le système grâce aux nouveaux moyens lors de la rentrée 2011-2012, soit avec une année en retard, bénéficieront-elles des mesures de l'encadrement différencié pour une durée de cinq ou de quatre ans ?

Les secondes sont celles qui aujourd'hui ne profitent pas non plus de l'encadrement différencié durant cette année scolaire, en raison de leur classement, mais qui entreront à nouveau dans ce système l'année prochaine parce qu'elles font partie des vingt-cinq pour cent d'écoles les plus défavorisées et que les quinze derniers millions attendus auront été dégagés. La question est la même : vont-elles bénéficier de ces mesures pour quatre ou cinq ans ?

Je vous ai déjà interrogée par ailleurs sur le plan général d'action d'encadrement différencié que chaque école devait remettre pour le 30 septembre dernier. Vous m'aviez annoncé que vous comptiez envoyer un formulaire type aux écoles afin de leur faciliter le travail.

À ma connaissance, ce document n'est pas parvenu aux établissements. Pourriez-vous m'indiquer quand il leur parviendra et, surtout, quand elles devront le retourner, d'autant que l'échéance des évaluations est assez proche ?

Nous estimons que ce programme est potentiellement un très bon outil de gestion et d'évaluation, à condition de savoir ce qu'on en fera. S'il s'agit d'un travail essentiellement administratif, le risque est grand de perdre toute sa dynamique. Dès lors, puisque le décret prévoit que ces projets soient mis à la disposition des services du gouvernement, que prévoyez-vous concrètement, dès à présent, pour accompagner les établissements dans cette réflexion sur un projet d'école ?

Par ailleurs, le décret précise que les projets doivent être réalisés en tenant compte d'une série de données, parmi lesquelles les évaluations externes et internes, ainsi que les statistiques de redoublement. Cela implique de travailler avec les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, la commission des outils d'évaluation, voire la formation

continué, en particulier pour préparer les directeurs à ces nouvelles démarches. Tous les acteurs sont-ils déjà prêts pour cela ? Dans la négative, qu'envisagez-vous pour répondre à ce défi d'autant plus important que, selon le décret, un programme de suivi doit être réalisé chaque année par l'école pour évaluer le travail accompli dans le cadre du projet fixé pour cinq ans ?

Plus globalement, le décret prévoit en son article 17 que la « Commission de pilotage créée par le décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française est chargée d'observer, de suivre et d'évaluer de manière continue le dispositif d'encadrement différencié tel qu'établi par le présent décret. » Le décret prévoit ainsi que la commission de pilotage remette un rapport tous les trois ans, mais le premier doit être délivré deux ans après la mise en œuvre de l'encadrement différencié, c'est-à-dire pour la fin de cette année scolaire. La question se pose donc de savoir comment vont s'organiser les travaux de la Copi. Vu le temps restant, la Commission pourra-t-elle avoir accès à tous les documents, poser un regard critique sur l'utilisation par les écoles des moyens complémentaires et proposer des modifications éventuelles ?

Enfin, ce décret renforce l'encadrement dans vingt-cinq pour cent des écoles. Il dépendra des choix des établissements mais on sait déjà que ce seront surtout des enseignants qui seront engagés. Étant donné la pénurie de professeurs, ressentie davantage encore dans ce type d'écoles, quel plan comptez-vous lancer pour résoudre cette situation problématique ?

Telles sont, madame la ministre, les quelques questions que je voulais vous poser afin d'éclaircir l'évolution de l'un des plus importants dossiers de cette législature.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Le dossier que vous évoquez compte parmi nos priorités, car il répond aux besoins spécifiques de certaines écoles.

La Communauté française a effectivement décidé de dégager les soixante-deux millions et demi d'euros prévus par le décret du 30 avril 2009 pour renforcer l'encadrement et les moyens financiers des écoles qui accueillent 25 % des élèves les plus défavorisés.

Cette mesure implique une nouvelle modification du décret du 30 avril 2009. Il est donc prématuré de vous expliquer dans le détail l'évolution du dispositif, d'autant qu'il sera discuté ce jeudi par le gouvernement. Si l'exécutif a déjà fixé les moyens

et les grandes lignes du texte, il doit encore les couler dans un avant-projet de décret, ce qui représente un travail très minutieux et complexe. Le texte vous sera ensuite détaillé et soumis, le plus rapidement possible.

Je comprends vos préoccupations. Précisons que les principes de répartition des moyens tels que prévus par ce même décret du 30 avril 2009 ne sont pas remis en cause, que ce soit entre le fondamental et le secondaire ou entre moyens humains et financiers.

Vous soulevez la question du projet général d'action d'encadrement différencié (PGAED) et de la mise à disposition d'un modèle type pour les écoles. L'accord de gouvernement sur les établissements pouvant bénéficier de l'encadrement différencié concernera donc 25 % des élèves, soit les cinq premières classes. Les modifications viseront les moyens humains et financiers.

Est-il raisonnable de demander à des équipes qui, depuis septembre, ont bénéficié des dix millions d'euros mis à leur disposition, de compléter un nouveau document de travail pour une courte période ? Poser la question, c'est y répondre. Il me semble inutile de leur imposer cette surcharge, le cadre de travail ayant été modifié. Notre priorité doit être d'organiser au mieux le système, plutôt que de nous focaliser sur un délai initialement prévu puis modifié.

Les équipes n'ont pas attendu le modèle type pour se mettre au travail. Dans les réseaux, en effet, des séances d'information et de formations impliquant les conseillers pédagogiques sont organisées depuis septembre 2009. Elles visent à saisir les implications de l'article 8 du décret du 30 avril 2009 et à définir une utilisation optimale des moyens alloués.

Nous avons également souhaité accorder aux équipes une grande liberté d'action. Car, nous le savons, les publics varient très fort selon les établissements et une large autonomie doit être laissée aux écoles.

Les moyens mis à disposition sont considérables, ce qui implique responsabilité, autonomie mais aussi évaluation de leur utilisation.

Le parcours menant à l'adoption du PGAED passe aussi par l'implication du conseil de participation et des organes de concertation internes. Je trouve inutile de demander à ces instances de se pencher une nouvelle fois, à quelques mois d'intervalle, sur le document.

Dès l'adoption des modifications décrétales, les services de la Direction générale de l'enseigne-

ment obligatoire seront en mesure de recalculer les montants dont vont bénéficier en septembre 2011 les implantations concernées. Celles-ci seront rapidement informées des moyens disponibles et pourront élaborer un PGAED valable jusqu'à la fin de la période prévue. Les montants alloués ne seront plus modifiés.

Grâce à cette dynamique, les équipes, conseillers pédagogiques et services de l'inspection ne vont pas considérer le PGAED comme un travail administratif, ce qui serait contre-productif, mais comme un outil efficace pour un pilotage micro.

Le décret du 30 avril 2009 attribue à la Commission de pilotage le rôle d'évaluer l'utilisation des moyens. À ce stade, elle ne peut faire une évaluation correcte car toutes les implantations bénéficiaires n'ont pas encore reçu l'intégralité du financement distribué par étapes. Certaines petites implantations de l'enseignement fondamental n'ont jusqu'à présent reçu qu'une ou deux périodes à partir desquelles il est prématuré de tirer des conclusions. Il appartiendra à la commission de pilotage de définir le cadre de son action par rapport aux compétences qui lui sont attribuées. Je ne manquerai pas de l'interroger prochainement sur ce sujet.

La pénurie touche particulièrement ce type d'école. J'ai rencontré des équipes pédagogiques de plusieurs implantations bénéficiaires de l'encadrement différencié et j'ai constaté leur enthousiasme et leur engagement. Le décret leur apporte la reconnaissance de la qualité et de la difficulté du travail sur le terrain, il renforce et stimule les équipes pédagogiques. Les manifestations organisées récemment par l'Athénée Serge Creuz ou par d'autres écoles en Communauté française valorisent le travail mené dans les écoles et constituent des exemples qui pourraient attirer des enseignants dans ces établissements réputés plus difficiles.

Face à la pénurie d'enseignants, des mesures ont été prises dans le cadre des titres et fonctions. D'autres restent à mettre en œuvre pour revaloriser le métier d'enseignant.

M. Yves Reinkin (ECOLO). – L'information la plus marquante concerne évidemment le délai dans lequel interviendra cette modification décrétalement. J'imagine que bon nombre de mes questions trouveront réponse dans cette modification.

Cela nous laisse du temps pour préparer la copie. Cela donne également du temps aux inspecteurs et aux conseillers pédagogiques pour se préparer et aux directeurs pour se former à cette nou-

velle dynamique.

Je ne manquerai pas de vous interroger à nouveau à ce sujet.

Enfin, loin de moi l'idée que les enseignants qui travaillent dans ces écoles manquent d'enthousiasme. Au contraire, ce sont peut-être les plus enthousiastes aujourd'hui. L'important, c'est de faire en sorte que des enseignants aient envie d'aller travailler dans ces écoles et qu'ils ne les quittent pas pour rejoindre des écoles plus paisibles. La pénurie de personnes est réelle mais elle n'est pas due au manque d'enthousiasme.

8.4 Question de M. Alain Onkelinx à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Apprentissage en immersion »

M. Alain Onkelinx (PS). – Je sais que ce sujet a déjà été abordé dans notre commission, notamment par vous, monsieur le président, mais j'habite une ville où l'offre d'enseignement en immersion est importante tant dans l'enseignement de la Communauté française que dans l'enseignement communal.

Nous prôtons tous le bilinguisme, voire le multilinguisme. On distingue différentes formes de bilinguisme et d'apprentissage d'une langue étrangère en fonction du niveau de connaissance dans chaque langue, de l'âge, de la présence de la seconde langue dans la communauté, du statut relatif des langues, de l'identité et de l'appartenance culturelle.

L'immersion intéresse de plus en plus de chercheurs. On recense un nombre important d'études sur le sujet.

Ainsi, Alain Braun et Josiane Hamers, de l'université de Mons-Hainaut, ont observé des classes en immersion précoce (5 ans). Au terme des études primaires, ces élèves ont des compétences en lecture et en compréhension de la langue d'immersion semblables à celles des locuteurs natifs. Ils n'accusent ni déficit en langue maternelle orale et écrite ni retard dans d'autres branches. Ils font également preuve d'une meilleure motivation et d'un esprit d'ouverture.

La méthode immersive occupe donc une part importante de notre enseignement. Il faut cependant se garder d'y voir une solution miracle. De nombreuses questions se posent encore quant à la pertinence d'une généralisation de l'immersion.

Madame la ministre, est-il prévu d'améliorer

le soutien didactique des enseignants en immersion, particulièrement dans le maternel et le primaire ? J'entends par soutien didactique des socles de compétences adaptés et des formations. Je me doute qu'il sera difficile d'allouer de nouveaux moyens financiers.

Qu'est-il prévu pour évaluer les aptitudes pédagogiques des enseignants possédant un diplôme jugé suffisant ? À qui revient cette responsabilité ? Sont-ils soumis à l'inspection comme les autres enseignants ?

Les écoles en immersion étant de plus en plus nombreuses et spécifiques, des inspecteurs spécifiques sont-ils prévus ?

Possédez-vous des statistiques de réussite des élèves pour l'année scolaire 2009-2010 et pour les années antérieures ? Je voudrais recevoir les chiffres les plus récents qui confirmeraient ou non que le niveau de français en primaire n'est pas moins bon dans les écoles en immersion. De plus, serait-il possible d'affiner ces résultats en fonction de chaque cycle ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Comme le précise la Déclaration de politique communautaire, le gouvernement accorde une importance majeure à l'apprentissage des langues autres que le français, même si la maîtrise de cette dernière constitue un problème qui retient toute notre attention.

L'apprentissage des langues étrangères depuis le plus jeune âge nécessite des méthodes spécifiques afin que les résultats soient les meilleurs possibles.

Le décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique du 11 mai 2007 a permis aux écoles maternelles et primaires, désireuses de promouvoir l'apprentissage d'une langue autre que la langue de l'enseignement, d'opter pour l'immersion linguistique. C'est ainsi que de nombreuses écoles ont choisi ce type d'enseignement. Je vous renvoie aux chiffres que je vous ai déjà communiqués.

Le succès de la formule va grandissant mais elle ne n'est pas la solution pour tous les élèves.

Cet enseignement attire de plus en plus d'élèves conscients de l'importance d'apprendre une autre langue que la langue maternelle, ce qui permet de s'ouvrir sur le monde et constitue une des clés d'accès à l'emploi.

Dans leur ouvrage, *Bilinguisme et bilingualité*, Hamers et Blanc distinguent trois types d'immersion : l'immersion précoce totale, où l'éducation

à la deuxième langue débute à la maternelle et est dispensée par des *native speakers* ou par des enseignants bilingues ; l'immersion précoce partielle, où les deux langues sont utilisées comme instrument d'enseignement, dès le début de la scolarisation, et l'immersion tardive qui débute dans l'enseignement secondaire et qui a pour but d'apporter aux élèves un niveau de bilinguisme fonctionnel à la fin des études secondaires.

Cette même étude permet de souligner que les enfants ayant suivi un enseignement en immersion sont moins influencés par le caractère de ce qui sort de l'ordinaire, qu'ils sont capables de se décentrer grâce à une pensée divergente plus féconde.

La grande majorité des recherches faisant référence aux tests mesurant la pensée divergente nous amène à croire que les bilingues sont supérieurs aux monolingues.

Les résultats en Communauté française confirment cette hypothèse. Les évaluations internes aux établissements et les évaluations externes certificatives ou non attestent de résultats au moins aussi bons pour les élèves en immersion que pour les autres.

Dans son rapport annuel, l'inspection reprend les scores globaux à l'épreuve externe commune. Ces chiffres datent de juin 2008 et concernent les résultats en français, en mathématiques et en éveil. Le taux global de réussite est de 91,7 % pour les élèves en immersion contre 87,7 % pour les autres. Dans le cadre des évaluations externes non certificatives, des épreuves spécifiques sont réservées aux élèves suivant l'enseignement en immersion défini par le décret du 11 mai 2007. Les socles de compétences restent la référence quant aux aptitudes à atteindre par l'ensemble des enfants, qu'ils soient en immersion ou pas, à la fin de la deuxième étape.

Comme chaque enseignant, l'instituteur maternel ou primaire chargé des cours en immersion, avec titre requis ou suffisant, peut faire l'objet d'une évaluation pédagogique par les services de l'inspection. Le service de l'inspection de l'enseignement fondamental dispose de deux postes d'inspecteur de seconde langue, c'est à l'un d'entre eux qu'incombe cette évaluation. Dans le cadre de l'évaluation du niveau des études, l'inspecteur coordonnateur concerné organise le travail de son service afin de permettre un travail conjoint des inspecteurs chargés des cours de langues et de ceux chargés des disciplines formatives. La formation des enseignants en immersion est assurée par chaque réseau qui propose des formations qui leur sont destinées et par l'IFC qui met en place des formations spécifiques confiées à un opérateurs ex-

pert.

Les études des chercheurs et les résultats aux épreuves organisées en Communauté française mettent en évidence les avantages de l'apprentissage d'une seconde langue, qui facilite l'apprentissage d'une troisième, renforce les compétences dans la langue maternelle et aiguise les qualités de tolérance et d'ouverture de l'apprenant.

M. Alain Onkelinx (PS). - Je vous remercie pour la qualité de votre réponse.

8.5 Question de M. Michel de Lamotte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Organisation des échanges linguistiques individuels et collectifs dans l'enseignement secondaire »

M. Michel de Lamotte (cdH). - La circulaire 698 du 2 décembre 2003 d'un de vos prédécesseurs, organise les échanges linguistiques individuels et collectifs dans l'enseignement secondaire. Dans le cadre d'un échange individuel de plus de six semaines, elle permet notamment aux opérateurs reconnus de placer des jeunes de la Communauté française en scolarité à l'étranger pendant un trimestre scolaire. Ce temps passé à l'étranger est reconnu et permet aux jeunes de poursuivre leur programme scolaire à leur retour. Il s'agit donc d'une sorte d'homologation *de facto* de quelques mois de scolarité passés à l'étranger.

Depuis cette circulaire, sept ans se sont écoulés. C'est le moment d'en faire l'évaluation et de se poser quelques questions. Le nombre de candidats étudiants de la Communauté française refusés par des écoles étrangères est en augmentation constante. Ces dernières préfèrent en général accueillir des élèves du secondaire ; les candidats de la plupart des pays peuvent plus facilement interrompre leurs études secondaires et les poursuivre officiellement dans un autre pays. Pourquoi limiter les études à l'étranger à trois mois ? Ne serait-il pas opportun d'en étendre la durée à une année scolaire, par exemple ?

L'annexe 2 de ladite circulaire traite du processus d'agrément des organismes de coordination d'un échange scolaire individuel en cours d'année scolaire. Les différents critères d'agrément des organismes de coordination sont-ils encore tous pertinents ? Afin de ne plus pénaliser les étudiants désireux d'étudier un semestre ou une année à l'étranger, une réflexion sur ces critères ne devrait-elle pas être menée, à l'instar de ce qu'a fait le Forum ? Quel est l'état de vos réflexions ? Quels projets éventuels pourraient-ils nous être soumis ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Monsieur le député, nous sommes à l'aube de relever un double défi en matière de mobilité individuelle. La connaissance de plusieurs langues est désormais indispensable pour s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et devenir un citoyen du monde. Dans cette optique, il faut augmenter l'offre de mobilité et d'échanges.

Le programme Erasmus s'adressait aux étudiants de l'enseignement supérieur. À présent, avec le programme Comenius, c'est l'Europe des lycéens qui se met en marche. J'ai approuvé la participation de la Communauté française à l'opération Comenius de mobilité individuelle des élèves. L'Agence Éducation Formation prépare son lancement de façon à ce que les premiers élèves puissent partir pendant l'année scolaire 2011-2012.

Cette action de l'Union européenne donne la possibilité aux élèves de l'enseignement secondaire d'effectuer un séjour d'une durée de trois à dix mois dans un établissement scolaire et dans une famille d'accueil à l'étranger. Dans un premier temps, leur nombre devrait être relativement limité car l'accès à la mobilité individuelle n'est pour l'instant ouvert qu'aux élèves qui fréquentent les établissements scolaires de l'enseignement secondaire ayant récemment participé à un partenariat scolaire Comenius.

Il convient aussi d'offrir aux élèves inscrits dans les autres établissements ou ceux qui ne souhaitent pas se lancer dans cette aventure l'opportunité de séjourner à l'étranger. La possibilité pour un élève de prendre part à un projet de mobilité individuelle dans une autre région linguistique, y compris en Belgique, est actuellement régie par la circulaire n° 698 du 2 décembre 2003. Ces échanges visent à pratiquer une autre langue et à stimuler la rencontre grâce à une immersion aussi complète que possible dans une autre communauté linguistique et dans une autre réalité socio-culturelle. L'élève est amené à fréquenter pendant une période de six à quatorze semaines un établissement scolaire d'une autre communauté linguistique ou d'un autre pays. Mes collaborateurs se penchent depuis quelques mois sur l'actualisation de la circulaire. Après avoir consulté un certain nombre d'acteurs du secteur des échanges scolaires, ils rédigeront un projet de nouvelle circulaire.

L'agrément des organismes de coordination est évidemment au centre de cette réflexion. Il convient de permettre des séjours de courte durée, quelques semaines, mais aussi des séjours pouvant aller jusqu'à une année scolaire. La circu-

laire n° 698 du 2 décembre 2003 exige que l'organisme de coordination soit reconnu comme organisme de jeunesse conformément au décret du 26 mars 2003 fixant les conditions d'agrément et d'octroi des subventions aux organisations de jeunesse. Pour le moment, AFS-Belgique et YFU Bruxelles-Wallonie sont les seuls organismes de coordination agréés.

L'agrément est actuellement évalué. Il convient de trouver un système qui permette d'obtenir les garanties pédagogiques nécessaires à l'organisation du séjour, tout en laissant les parents et les élèves libres de choisir l'organisme de coordination. Les modifications envisagées visent à répondre aux demandes formulées par les élèves, les parents, les écoles et le secteur des échanges.

La nouvelle circulaire devrait donc offrir plus de souplesse dans l'organisation des séjours tout en maintenant certaines exigences administratives et pédagogiques. Il s'agit notamment de conserver une cohérence pédagogique dans le respect des socles de compétences.

Comme vous pouvez le constater, le chantier de la mobilité individuelle des élèves est lancé au niveau du programme Comenius et de l'actualisation de la circulaire de 2003 sur les échanges linguistiques.

M. Michel de Lamotte (cdH). – Comme vous l'avez dit, madame la ministre, c'est un vaste chantier et j'apprécie que vous l'ayez entamé.

Ce que vous avez annoncé va vraiment dans le bon sens. J'ajouterais peut-être aux associations éventuellement agréées pour ce genre d'activités un certain nombre d'associations qui fonctionnent déjà pour les majeurs et qui ne sont pas nécessairement reconnues comme organisations de jeunesse. En effet, on peut aussi partir à l'étranger lorsque l'on a plus 18 ans.

En revanche, vous n'avez pas précisé le délai. Les travaux auront-ils abouti pour la rentrée 2011-2012 ?

8.6 Question de M. Mohamed Daïf à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Mise en place de la certification par unités »

M. Mohamed Daïf (PS). - Nous avons déjà abordé la certification par unité mais, vu son importance que vous n'avez jamais démentie, je me permets de revenir sur sa mise en oeuvre.

Nous savons tous qu'il s'agit d'un enjeu majeur dans la lutte contre le décrochage et l'échec scolaires. Néanmoins, l'application de cette mesure nécessite une préparation et des démarches préalables, notamment du côté du Service francophone des métiers et des qualifications, le SFMQ, comme vous l'avez dit lors de la dernière séance plénière en réponse à une question de M. Dupont.

Ma question est dès lors très simple, madame la ministre. Quel est l'état d'avancement de ce projet, dont une phase pilote est prévue pour la prochaine rentrée de septembre 2011 ? A-t-on déjà exploré des pistes pour le découpage ? Des moyens communs à différents opérateurs ont-ils déjà été identifiés ?

Il est sans doute trop tôt pour avoir une vue complète de la question, mais ce projet est fortement attendu car il répond à une préoccupation réelle. Il me semble dès lors opportun de faire le point.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Monsieur Daïf, je sais que vous êtes, comme moi, attentif à ce projet. Comme vous le soulignez, l'expérimentation de la certification par unité, qui est un champ important de la refondation de l'enseignement qualifiant, doit contribuer à la lutte contre le décrochage et l'échec scolaires. Pour rappel, l'expérimentation impliquera la participation de toutes les écoles de l'enseignement secondaire ordinaire organisant des formations dans les filières choisies. Ces métiers sont ceux des secteurs de l'automobile, de l'esthétique et de l'hôtellerie-restauration. Dès septembre 2011, les élèves de cinquième année de ces sections suivront un enseignement organisé en unité.

Cette année scolaire sera consacrée à l'organisation du dispositif. Un groupe de pilotage composé des représentants des réseaux d'enseignements, de l'inspection et de l'administration se réunit déjà depuis le mois de mai afin de clarifier les principes directeurs. Il vise en outre à mobiliser les énergies de tous participants pour mettre en route l'expérimentation. Depuis le 1er septembre, des chargés de mission ont été recrutés pour former la cellule chargée de la certification par unité. Celle-ci assurera les relais entre mon cabinet, l'administration et les acteurs de terrain. Cette cellule comprend également des membres de mon cabinet. Elle anime toutes les tâches des six groupes de travail.

Le groupe chargé de la réglementation prépare le futur décret et assure la sécurité juridique du dispositif expérimental. Trois groupes de travail sont relatifs aux métiers qui ont été choisis et que

je viens de citer. Leur mission est d'actualiser les profils professionnels, de concevoir un découpage en unités et de proposer des normes d'évaluation pour chaque unité. Ce travail est réalisé en collaboration avec le service francophone des métiers et des qualifications. Un autre groupe de travail est dédié à la formation générale qui est un élément essentiel de l'enseignement qualifiant. Une formation humaniste et citoyenne ainsi que l'accès à l'enseignement supérieur font parties de nos objectifs fondamentaux. Cette thématique transversale ne doit pas être négligée. Les cinq groupes de travail se sont déjà réunis plusieurs fois. Leur travail avance mais il est prématuré d'en attendre déjà des résultats définitifs.

Enfin, le sixième groupe, chargé de l'organisation pédagogique, commencera véritablement ses travaux plus tard car ils seront basés sur les réflexions des autres groupes. Son objectif est d'évaluer les conséquences organisationnelles pour les écoles mettant en œuvre le dispositif par unités. Ce n'est qu'à partir de novembre qu'il nous a semblé utile de faire commencer ses réunions.

Aujourd'hui, plusieurs dizaines d'acteurs de tous les réseaux d'enseignement sont mobilisés pour réaliser ce projet. Ils proviennent notamment de l'inspection, de l'administration, du service francophone des métiers et des qualifications, des secteurs professionnels concernés ou de mon cabinet. Je profite de votre question pour remercier vivement toutes ces personnes dynamiques qui s'investissent dans ce projet.

Une communication appropriée destinée aux établissements scolaires sera développée dans les meilleurs délais, mais nous devons rassurer les acteurs de terrain. Il est important d'annoncer les éléments concrets sur les conclusions des groupes de travail au moment opportun, c'est-à-dire ni trop tôt ni trop tard.

J'ajoute que l'IFC planche déjà sur l'organisation de formations nécessaires. Je ne manquerai pas de rester à votre disposition pour vous tenir au courant de l'évolution des travaux et du dossier.

M. Mohamed Daïf (PS). – Je constate que le projet avance et, comme tous mes collègues, je m'en réjouis. Je reviendrai sur le sujet au plus tard en septembre prochain.

(Mme Barbara Trachte, vice-présidente, prend la présidence de la séance.)

8.7 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Jeunes à haut potentiel »

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Voici une dizaine d'années, le ministre Pierre Hazette lançait une recherche sur les enfants à haut potentiel. Selon les informations dont je dispose, les derniers chiffres remontent à l'année scolaire 2007-2008. Il serait donc intéressant de pouvoir les actualiser.

La Communauté française a préféré intégrer ces enfants dans le système éducatif classique, avec une possibilité d'accélération de leur cursus scolaire.

Le choix opéré par la Communauté flamande semble différent. Elle a en effet créé des classes réservées aux élèves à haut potentiel, appelées *kangouroe*. Il serait sans doute intéressant, après quelques années, de comparer le fonctionnement du système de chaque Communauté. Disposez-vous d'informations suffisantes sur le système flamand pour en tirer des conclusions ?

Par ailleurs, les CPMS sont-ils vraiment aptes à suivre en continu ces enfants à haut potentiel ou un soutien complémentaire devrait-il leur être accordé ? Enfin, l'expérience des enseignants, élément capital et cœur de la réussite, permet-elle de les encadrer correctement ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Les élèves à haut potentiel ont des besoins spécifiques. Leur nombre est difficile à établir et tous ne sont pas dépistés. Nous pouvons cependant considérer que la majorité des élèves de l'enseignement primaire qui se trouvent dans une classe supérieure à celle correspondant à leur âge sont des enfants à haut potentiel. Ils doivent bénéficier d'un encadrement adapté pensé par les enseignants et les équipes tridisciplinaires des centres PMS.

Afin de les aider, une recherche-action inter-universitaire a élaboré depuis 2000 un profil des jeunes à haut potentiel, ainsi que des pistes d'action. Elle a ensuite mis en place un réseau d'écoute et d'accompagnement de ces jeunes et de leur famille. Les professionnels de l'éducation et des PMS ont également été sensibilisés au problème afin de pouvoir identifier ces enfants le plus tôt possible et de leur offrir le meilleur des accompagnements.

Depuis 2005, un site internet permet aux directeurs, aux enseignants, aux éducateurs et aux conseillers pédagogiques de prendre connaissance

des outils développés dans le cadre de la recherche et de participer à un forum de discussion. Une base de données reprenant une série de caractéristiques des jeunes rencontrés a également été construite. Cette recherche-action se poursuivra en 2010-2011. Un budget de 75 000 euros a été dégagé à cet effet. Ses objectifs sont l'écoute, l'accompagnement et le soutien des acteurs de l'éducation ; l'organisation de formations continuées à destination des professionnels ; la diffusion et la formalisation de savoir.

Les acteurs de l'enseignement peuvent également participer aux formations organisées par l'Institut de la formation en cours de carrière. En 2010-2011, 63 participants se sont inscrits à des formations spécifiques. Neuf membres du personnel sont sur une liste d'attente. Il n'est pas impossible qu'une session supplémentaire soit organisée. Vu le succès rencontré par ces formations, l'IFC proposera encore en 2011-2012 des sessions d'initiation et d'approfondissement.

Je ne souhaite pas recentrer la recherche sur la réanimation des anciens centres d'écoute. Ce n'est pas le rôle des universités mais bien celui des acteurs de première ligne tels que les CPMS. C'est la raison pour laquelle la recherche a été prioritairement axée sur la formation et la production d'outils à destination des intervenants. Pour l'année 2011, j'ai proposé de faire voter un budget inchangé. Ma priorité consiste à maintenir cette recherche afin qu'elle produise des effets permanents sur l'action des équipes de terrain.

Pour conclure, vous m'interrogez sur les classes *kangourou* qui permettent aux élèves à haut potentiel de l'enseignement primaire flamand d'accélérer leur cursus. Le temps ainsi libéré grâce à ce modèle d'organisation leur permet de profiter d'autres approches pédagogiques favorisant leur épanouissement personnel, d'organiser des visites culturelles ou des activités créatrices.

Ce dispositif prévoit de mettre à leur disposition une classe réservée où, accompagnés d'une personne formée, ils peuvent se ressourcer et trouver un espace de dialogue. Toutes les écoles peuvent volontairement et librement mettre ce type de classe à la disposition des élèves à haut potentiel pour leur offrir l'occasion, pendant une durée minimale de quatre heures par semaine, de travailler un projet, accompagné d'un enseignant formé.

L'avantage de la formule est d'être accessible, elle propose l'accompagnement d'un professionnel formé, un lieu où se retrouver et travailler soit en équipe soit seul. Mais elle a aussi des inconvénients. Des élèves qui, au départ déjà se sentent

différents, risquent encore d'être stigmatisés. Gagnant du temps dans l'apprentissage de matières ardues pour les autres, ils sont autorisés à sortir de la classe pour faire du sport ou participer à des activités culturelles. En outre, seuls les élèves disposant d'un QI de 130 défini sur la base des tests, motivés, possédant une bonne estime d'eux-mêmes et n'ayant aucune difficulté à rattraper la matière en cas d'absence, bénéficient de ce régime de faveur. Or le critère du QI n'englobe pas toujours tous les types de profils d'élèves à haut potentiel.

Le principe d'un accompagnement adapté est intéressant et mérite réflexion. Ce projet a déjà fait l'objet d'un débat entre mes conseillers et les responsables de l'association EHP-Belgique. Nous n'envisageons pas de créer des classes ou des écoles spécialisées mais plutôt de permettre à des membres du personnel, spécialement formés à l'accompagnement d'élèves à haut potentiel, éventuellement issus de l'enseignement spécialisé, de soutenir les enfants et les membres du personnel des écoles ordinaires où ils sont scolarisés, selon le modèle d'accompagnement prévu par le décret sur l'intégration.

Vous parlez d'intégration au début de votre question. Nous avons en effet opté pour un modèle d'intégration mais il faudrait peut-être pousser plus loin la réflexion en prévoyant la présence d'un enseignant à raison de quatre heures par semaine, un peu sur le modèle de la classe *kangourou*, et envisager une prise en charge de ces besoins spécifiques grâce à un accompagnement personnalisé.

Il est évident que cette réflexion doit intervenir dans le cadre des moyens budgétaires disponibles. Idéalement, de nouveaux moyens devraient être dégagés.

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Je vous remercie pour votre réponse, madame la ministre et je comprends vos réserves budgétaires. Les réponses au problème restent théoriques. Cependant, vous semblez ouverte à une évolution du système. Le système instauré en Flandre est encore un peu trop neuf pour en tirer toutes les conclusions.

Pour ma part, je suis favorable à la mixité, sans pour autant en faire un principe intangible. Le système de la Communauté française est assez souple et permet à l'élève de progresser plus rapidement. Le principe de l'accompagnement est à retenir le jour où nous disposerons de moyens supplémentaires. Cette question devrait être mise à l'étude au sein du groupe de recherche en charge du dossier.

(M. Crucke, président, reprend la présidence de la séance).

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

– L'heure des questions et interpellations se termine à 17 h 10.