

Commission de l'Education du

PARLEMENT

DE LA

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2010-2011

25 JANVIER 2011

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCE DU MARDI 25 JANVIER 2011 (APRÈS-MIDI)

TABLE DES MATIÈRES

1	Interpellation de M. Marcel Neven à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Discrimination dont pâtit actuellement l'enseignement qualifiant » (Article 73 du règlement)	3
2	Interpellation de M. Marcel Neven à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Organisation du premier degré » (Article 73 du règlement)	3
3	Interpellation de Mme Françoise Bertieaux à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Jury de la Communauté française » (Article 73 du règlement)	9
4	Interpellation de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Pratiques politiques et commerciales dans les écoles interdites par le Pacte Scolaire » (Article 73 du règlement)	13
5	Questions orales (Article 78 du règlement)	15
5.1	Question de M. Gilles Mouyard à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Utilisation de la technologie Ping Ping dans les établissements de la Communauté française »	15
5.2	Question de Mme Emily Hoyos à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Ping Ping : le paiement électronique à l'école »	15
5.3	Question de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Introduction de cartes de paiement mobiles dans les écoles »	15
5.4	Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Évaluation des inspecteurs »	18
5.5	Question de M. Alain Destexhe à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Suites de la procédure intentée par les services de l'inspection contre un professeur de religion islamique estimant que les filles qui ne portent pas le hidjab sont « dans le péché » »	20
5.6	Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Marchandisation de la remédiation »	20
5.7	Question de M. Yves Reinkin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Manifeste « Pauvreté et école. Quelles priorités ? » »	22
5.8	Question de Mme Anne-Catherine Goffinet à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Brevet de secourisme »	24
6	Ordre des travaux	25

Présidence de M. Jean-Luc Crucke, président.

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

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

- 1 **Interpellation de M. Marcel Neven à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Discrimination dont pâtit actuellement l'enseignement qualifiant » (Article 73 du règlement)**
- 2 **Interpellation de M. Marcel Neven à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Organisation du premier degré » (Article 73 du règlement)**

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

M. Marcel Neven (MR). – Bien que les sujets soient légèrement différents, certains points sont communs. La première interpellation a été rédigée avant le 27 avril 2009 et la seconde concerne précisément la circulaire du 27 avril 2010. J'ai préféré vous interroger sous la forme d'interpellations afin de permettre à ceux qui le désirent de s'exprimer sur le sujet, ce que ne permettent pas les questions orales.

Madame la ministre, l'année dernière, à l'instar de vos prédécesseurs, vous avez manifesté à plusieurs reprises votre intention de revaloriser l'enseignement qualifiant. Le choix d'un jeune vers une filière de l'enseignement qualifiant doit être un acte positif. Cet enseignement ne doit pas être considéré comme une filière de relégation.

Le 27 avril dernier, votre réponse à l'interpellation d'un de mes collègues annonçait la mise en place d'unités de formation dans l'enseignement qualifiant. Cette expérience pilote dans le troisième degré concerne des métiers porteurs d'emplois dans les secteurs de l'automobile, de la restauration et de la pharmacie. Ce projet innovant débutera en septembre 2011 et permettra la délivrance d'un certificat pour chaque unité réussie, évitant une trop longue attente pour l'obtention d'un certificat en fin de formation.

J'étais intervenu dans cette discussion afin d'apporter quelques précisions car ce projet re-

tient toute mon attention. Afin d'assurer sa réussite, les élèves seront informés dès le début du secondaire sur les filières possibles de l'enseignement qualifiant. Pensez-vous que ce soit le cas à l'heure actuelle? Si l'on observe l'organisation du premier degré, on constate qu'en première et en deuxième années communes, le nombre de périodes qui pourrait inciter les élèves à suivre une formation qualifiante est dérisoire. En effet, sur 28 périodes, une seule est prévue pour ces matières et, si l'école le propose, il est possible d'ajouter une ou deux périodes supplémentaires. En réalité, cela n'arrive pas souvent. On constate également qu'en première et en deuxième années complémentaires, outre les cinq périodes obligatoires de cours de philosophie et d'éducation physique de la formation commune, 27 périodes sont déterminées en fonction des besoins de l'élève parmi les cours de formation générale, dans lesquels peuvent se glisser quelques cours à caractère technique, en fonction du choix de l'école. En première et en deuxième années du degré différencié, une à cinq périodes sont prévues pour l'enseignement artistique et une à neuf périodes pour l'éducation technologique.

Je me permets de vous rappeler que dans les années communes, on retrouve des élèves qui ont obtenu le CEB et qui sont capables de suivre une formation générale; les années complémentaires sont fréquentées par les élèves qui ont obtenu le CEB mais présentent des lacunes dans leur apprentissage et, dans les années du degré différencié, se trouvent les élèves qui n'ont pas obtenu le CEB. On peut donc en conclure qu'au premier degré, les élèves les plus forts sont peu ou pas sensibilisés aux formations qualifiantes. Par contre, ceux qui s'orienteront probablement vers les filières qualifiantes sont ceux qui rencontreront des difficultés dans leur parcours d'apprentissage, certains n'ayant pas le CEB. Il n'est dès lors pas faux d'affirmer que tel qu'il est organisé, le premier degré est discriminatoire à l'égard des formations qualifiantes.

Au deuxième degré, on constate que très souvent, les écoles qui proposent aux élèves ces formations qualifiantes enregistrent des rentrées plus importantes en troisième année qu'en première. Ce sont en fait les écoles qui se présentent comme des écoles techniques. Un certain nombre de leurs élèves viennent des années communes et font le choix d'une profession qualifiante. Ils ne constituent cependant malheureusement pas la majorité. On rencontre principalement dans le deuxième degré des élèves qui ont connu un parcours difficile, perturbé, voire chaotique. Il ne faut donc pas s'étonner que les cas de redoublement et d'aban-

don soient plus nombreux et qu'au troisième degré, le pourcentage d'élèves qui terminent dans les filières qualifiantes soit faible.

Cette situation dure depuis des années et tous les acteurs des filières qualifiantes la connaissent. Ce n'est cependant pas une fatalité ! Que faut-il faire pour qu'aux yeux des élèves et des parents l'attrait de l'enseignement qualifiant soit équivalent à celui de l'enseignement général ? Ne pensez-vous pas qu'il conviendrait, comme ce fut le cas précédemment, de mettre tous les élèves davantage en contact avec les disciplines techniques et qualifiantes dès le premier degré ? Cette approche devrait se faire en alternance avec d'autres disciplines comme le latin. Ce fut le cas dans le passé, mais l'expérience n'a pas été prolongée, bien qu'elle ne soit pas un échec. Ne faudrait-il pas en revenir à une solution de ce genre ?

J'en viens à ma deuxième interpellation.

L'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire, telle que définie dans la circulaire du 27 avril 2009, a suscité de nombreuses réactions négatives. Vous avez, certes, annoncé à diverses reprises que votre cabinet étudiait la question, mais cela ne suffit pas. Il est en effet urgent de modifier le système actuel afin d'éviter que davantage d'élèves ne pâtissent de certaines dispositions.

Les deux grandes faiblesses que l'on reproche à ce système sont sa rigidité, des choix étant limités à certains élèves, et la mise à l'écart des élèves de l'enseignement qualifiant qu'il engendre et qui aggrave encore l'impression de filière de relégation.

Le pourcentage d'élèves ayant obtenu le CEB est important et progresse d'année en année. Cela ne signifie pas nécessairement que le niveau des élèves augmente. En effet, une telle diminution des échecs ne peut être analysée de manière aussi optimiste. Cette évolution est soit le résultat d'une meilleure préparation des élèves par les instituteurs – c'est une forme de bachotage à laquelle je ne suis pas opposé – soit d'une moins grande exigence.

Toutefois, certains élèves obtiennent le CEB avec de beaux résultats, tandis que d'autres le décrochent de justesse. Il est évidemment impossible et impensable de classer les élèves en fonction des résultats obtenus au CEB.

L'enseignement différencié s'adresse aux élèves n'ayant pas obtenu le CEB et a pour objectif de les remettre à niveau. Ce faisant, le système ne tient pas compte de ceux qui ont obtenu le CEB de justesse avec des compétences à la limite de celles qui sont exigées. Il faudrait dès lors qu'avec l'accord des parents et des centres PMS, et après avis des enseignants de première année et consultation de

l'instituteur de sixième primaire, une orientation vers la première différenciée soit possible pour ces élèves.

Par ailleurs, les élèves de l'enseignement différencié manifestant des prédispositions pour l'enseignement qualifiant professionnel devraient pouvoir, dès leur troisième année du secondaire, être admis en troisième professionnelle. Il conviendrait donc de les mettre davantage en contact avec les disciplines dispensées dans l'enseignement professionnel. L'enseignement différencié s'adresserait ainsi à deux catégories d'élèves : ceux qui veulent suivre l'enseignement général et ceux qui ont des aspirations positives pour l'enseignement professionnel.

J'en viens à l'enseignement qualifiant. Sa revalorisation est incompatible avec un allongement du tronc commun. Ceux qui préconisent cet allongement repoussent le choix du qualifiant à l'issue de la cinquième année. C'est à mon avis une lourde erreur bien que cette théorie soit défendue par certains pédagogues. Les pays étrangers ne doivent pas nécessairement nous servir de modèle. J'estime que c'est en troisième année que les élèves sont le mieux à même de choisir l'enseignement qualifiant. Mais, comme ce fut le cas naguère, ceux qui ont des dispositions doivent pouvoir s'y préparer dès la deuxième année et il convient de développer et de contrôler leurs aspirations. Il ne faut toutefois pas fermer la porte à ceux qui ont obtenu le CEB. On a même parfois vu des élèves rater volontairement le CEB, ce qui est totalement absurde.

Madame la ministre, ne croyez-vous pas qu'il soit très urgent de modifier l'organisation actuelle du premier degré, beaucoup trop rigide, et de corriger cette discrimination à l'égard du qualifiant ?

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

M. Yves Reinkin (ECOLO). – Nous sommes tous conscients que de nombreux enfants se retrouvent dans l'enseignement qualifiant non par choix, mais parce qu'on leur a donné un « certificat B », estimant qu'ils n'étaient pas aptes à suivre l'enseignement général. C'est souvent vécu comme un échec parce qu'il faut changer d'école, quitter des camarades de classe pour aller vers un enseignement qui n'a pas vraiment été choisi. On voit alors bon nombre d'élèves quitter l'enseignement à la fin de la quatrième ou de la cinquième sans avoir terminé aucune formation, ce qui est une perte pour ces jeunes et pour notre société.

Madame la ministre, M. Neven a rappelé mon interpellation d'avril 2010. Je profite de l'occasion pour vous demander où en est la mise en place de ces unités de formation. J'estime qu'il s'agit là

d'une étape vers la refondation – le terme « revalorisation » sous-entend que les enseignants ne font pas du bon travail – de l'enseignement qualifiant. Vous nous aviez annoncé à l'époque qu'un projet-pilote comportant trois formations spécifiques dans le dernier degré de l'enseignement secondaire serait mis en place pour septembre 2011. Où en est ce projet ?

En effet, si ces projets-pilotes doivent débiter en septembre prochain, un projet de décret et ses arrêtés d'application devraient être rapidement déposés pour que les porteurs de ces initiatives puissent commencer à travailler.

Madame la ministre, comment les consultations avec les enseignants se déroulent-elles ? Des éclaircissements leur ont-ils été apportés ? À l'époque, ils se posaient beaucoup de questions sur le futur cadre de leur travail, à la suite de l'introduction de ces unités de formation. Bien qu'un fonctionnement similaire existe déjà dans l'enseignement de promotion sociale, de telles interrogations face au changement sont bien légitimes. Étonnamment, les plus inquiets n'étaient pas les professeurs de formation qualifiante mais bien ceux de formation commune.

Selon moi, un intérêt fondamental de ces unités de formation est la lutte contre l'échec scolaire. Elles permettent de valoriser les réussites et donc, les acquis. Mais, madame la ministre, où en est la réflexion sur la remédiation scolaire, capitale dans tout notre enseignement et spécifiquement dans les unités de formation ? Où en est la formation des enseignants en la matière ? Cela concerne tant les unités de formation que l'enseignement qualifiant et ce aussi dans le second degré. En effet, le second degré de l'enseignement qualifiant accueille de nombreux enfants qui arrivent du général en situation d'échec et qui ont besoin, dans un premier temps, d'une remise à niveau.

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

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Madame la ministre, je voudrais prendre mes distances par rapport à certains éléments de l'analyse de M. Neven dans son interpellation relative à l'organisation du premier degré de l'enseignement.

La question de l'orientation est un défi central que nous devons relever dans les prochaines années : orientation à la fin de l'enseignement primaire, à la fin du premier degré et également à la fin du cycle secondaire. Actuellement, je prétends que nous restons dans une logique d'orientation précoce : on veut catégoriser les enfants dès la fin du cycle primaire et même parfois avant. Au début

du cycle secondaire, l'orientation est surtout basée sur la valorisation des compétences intellectuelles au détriment des « compétences de la main ».

À mon avis, il est inutile de vouloir orienter les enfants dès la sortie de l'enseignement primaire. Leur laisser un premier degré d'observation a, pour moi, tout son sens.

D'une part, ces deux années supplémentaires permettent d'acquérir des compétences de base qui ne sont pas toujours acquises à la fin du cycle primaire. C'était la logique qui prévalait lorsque nous avons mis en place ce projet de premier degré d'observation.

D'autre part, le premier degré d'observation favorise une orientation positive. La Déclaration de politique communautaire parle de renforcer les volets scientifique, artistique et technologique. C'est donc un moyen de revaloriser les formations techniques et qualifiantes. À la fin du premier degré, cela permet aux jeunes de poser un choix d'orientation qui soit réellement positif et non basé sur une hiérarchisation.

Pour ceux qui persévéreront dans un cursus plus intellectuel, le fait d'avoir pu approcher pendant deux ans des aspects artistiques, techniques ou technologiques n'est certainement pas une perte de temps. Au contraire, nous voulons aller de l'avant et renforcer cette démarche pour lui donner tout son sens et aboutir aux objectifs fixés pour le premier degré.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Messieurs, vous m'interpellez sur deux sujets complexes et importants qui se recouvrent sur certains points.

Je commencerai par le premier degré. Les décrets du 30 juin 2006 sur l'organisation pédagogique du premier degré de l'enseignement secondaire et du 7 décembre 2007 organisant la différenciation structurelle dans ce même degré visaient à amener tous les élèves à maîtriser les socles de compétences. Ils ont très fortement modifié le premier degré en le recentrant sur les savoirs de base.

Comme vous l'avez rappelé, ces derniers ont beau être développés tout au long de l'enseignement fondamental, ils restent insuffisamment maîtrisés par les élèves, quelle que soit leur orientation ultérieure. Or tout le monde doit maîtriser la lecture, l'écriture et le calcul.

Notre volonté a donc été de renforcer, dans un premier degré commun – certains continuent de parler de « degré général », ce qui est significatif

de la manière dont il est encore perçu –, les savoirs de base et de garantir l'acquisition des socles de compétences à quatorze ans. Mais ce premier degré doit aussi éveiller l'intérêt des élèves aux arts, à la technologie et aux sciences, sans oublier les activités plus manuelles.

Nous partageons tous l'idée que chaque individu doit, le plus tôt possible, maîtriser les savoirs nécessaires à l'obtention du CEB. Si tel n'est pas le cas à l'issue du fondamental, ce devra l'être en tout cas ultérieurement. C'était l'objectif du décret.

La réforme du premier degré comporte un enjeu prioritaire. Son objectif est que les élèves en sortent porteurs d'un certificat de réussite identique pour tous, comme c'est le cas à l'issue de l'enseignement fondamental, avec le CEB.

Ce changement important participe à une dynamique européenne. Pour rappel, l'Union européenne a assigné comme objectif à tous les États membres de compter moins de dix pour cent d'enfants d'une classe d'âge qui quittent l'enseignement obligatoire sans certification ou qualification. Nous visons le même objectif au travers de diverses mesures. Beaucoup de pays dépassent ce taux de dix pour cent.

La réforme impose donc une transformation des représentations mentales des enseignants, des parents et des partenaires de l'école. C'est souvent le plus difficile.

Les différents acteurs sont-ils prêts à soutenir la progression des élèves vers un seuil minimal de compétences dans le cadre d'un premier degré réellement commun ? Ce soutien n'est pas une tâche facile.

Les deux décrets que je viens d'évoquer ont entraîné une mini révolution pédagogique au cœur des écoles. Encore aujourd'hui ils provoquent discussions et résistances légitimes. Les changements qui suscitent le plus de réticences concernent l'organisation plus cloisonnée du premier degré différencié pour les élèves qui n'ont pas obtenu le CEB et la disparition de la deuxième professionnelle.

La logique du CEB et de son évaluation externe implique que tout élève l'ayant réussi même de justesse fréquentera le premier degré commun pour acquérir les « compétences socles » à quatorze ans. Cette première année commune regroupe donc des élèves différents dont les plus fragiles auraient choisi autrefois la 1^{ère} B.

Le but du parcours différencié est d'aider les élèves à obtenir le CEB donc d'atteindre les « compétences socles » à douze ans. Depuis l'instauration de la réforme et sans le recul nécessaire pour

évaluer sa mise en œuvre récente, certains enseignants critiquent la valeur de l'épreuve externe l'estimant trop facile. J'aimerais rappeler que ces « compétences socles » à atteindre en Communauté française ont été définies sur la base de critères européens. L'augmentation du taux de réussite à cette épreuve, comme ce fut le cas l'année dernière, peut découler d'une meilleure intégration des compétences, des référentiels et des outils mis à disposition des enseignants.

Nos enseignants sont tout à fait capables d'améliorer les performances des élèves lorsqu'ils sont bien formés, bien accompagnés, en possession des bons outils et épaulés par des conseillers pédagogiques. Le taux de succès le prouve. On peut s'en féliciter tout en restant prudents plutôt que de le voir négativement : « C'était trop facile ! »

J'ai appris que certains élèves sont désespérés d'être orientés vers la première année commune et d'être obligés de faire des études dont ils n'ont pas envie. Certains avaient déjà élaboré un parcours personnel orienté vers l'enseignement professionnel ou une formation qualifiante. Ils auraient donc raté volontairement le CEB pour rester dans une deuxième année différenciée avec leurs camarades et avec une équipe qui leur convient bien et les soutient.

Ces différentes situations peuvent devenir problématiques.

J'entends ce type de considérations sur le terrain. Il est difficile de comprendre la cause de cette situation. S'agit-il de la culture de l'école, de la pression exercée par les parents, de la position des enseignants, d'une volonté de rester dans une équipe rassurante ou d'un projet de type professionnel que l'on a réussi à mûrir ?

En définitive, l'application des décrets aboutit, selon les enseignants, soit à une plus grande hétérogénéité scolaire en première année commune, soit, au contraire, à une certaine homogénéité, puisque les élèves les plus faibles se retrouvent en première différenciée et souhaitent parfois y rester.

Je rappelle au demeurant que je partage les objectifs de cette réforme du premier degré, mais au vu de ces constats, la priorité est d'en évaluer les effets. Les effets négatifs ne sont pas facilement quantifiables à ce jour mais ils sont ressentis par différents acteurs.

Divers groupes de travail se penchent sur l'amélioration de la réforme du premier degré, notamment dans mon cabinet et dans l'administration.

J'ai demandé une série de statistiques précises à l'administration pour objectiver les phénomènes que nous venons d'évoquer et, le cas échéant, faire la part des choses. Certaines situations sont sans doute réelles, mais d'autres peuvent être amplifiées ou empreintes d'une forme de nostalgie chez quelques acteurs. À défaut d'être mesurées, voire d'être mesurables, certaines situations sont quand même préoccupantes. Bien entendu, toutes les évolutions constatées dans les comportements et les difficultés des élèves ne sont pas à mettre en corrélation avec la réforme du premier degré. Cette réforme a précisément été élaborée pour corriger certains dysfonctionnements. Une grande partie des difficultés se posaient donc déjà précédemment, mais l'ajustement de la réforme doit tenir compte des nouveaux éléments problématiques constatés sur le terrain.

Plusieurs dispositifs pourraient être créés. J'en vois en tout cas un qui permettrait d'accompagner de manière efficace, au premier degré commun, les élèves ayant obtenu le CEB mais avec un résultat faible : ceux qui présentent des difficultés dans la maîtrise de la langue maternelle, de l'abstraction, de la logique verbale ou formelle, ou dont les troubles d'apprentissage ont été diagnostiqués par les professionnels ; les élèves en demande d'activités plus concrètes et ceux qui ont suivi une première année différenciée ou viennent du type 8. Tous ces élèves, pour des raisons différentes qui ne sont pas nécessairement liées à la réforme du premier degré, ont besoin d'un accompagnement spécifique. Il pourrait donc se révéler judicieux de suivre les recommandations émises de manière convergente par le CEF et le Service général de l'inspection, qui prônent l'utilisation du plan individuel d'apprentissage de l'enseignement spécialisé (PIA), mais en l'adaptant. Il s'agit donc, en évitant le formalisme et la paperasserie, de mieux aider ces élèves.

Pour ces profils d'élèves, nous pourrions, dès que la nécessité se fait sentir ou de manière systématique, concevoir un parcours individualisé d'apprentissage qui offrirait un soutien pédagogique, un temps de construction d'un projet personnel, un processus d'orientation positive. Cela permettrait à l'élève de ne pas subir le parcours imposé au premier degré, de ne pas tomber systématiquement dans les pièges liés à sa situation et de trouver ainsi, grâce à ce PIA, des combinaisons favorables à son accès à des étapes ultérieures de son cursus. Un programme individualisé d'apprentissage définirait de manière progressive et évolutive le parcours de l'élève durant le premier degré, trimestre après trimestre. Pour rester dans l'esprit de la réforme qui vise à inclure

dans le tronc commun de l'école des fondements tous les élèves ayant obtenu le CEB, les élèves que j'ai cités bénéficieraient d'un soutien pédagogique et d'activités adaptées, tout en continuant à faire partie des classes de première ou de deuxième année communes. Cette piste me semble constructive et permettrait une plus grande souplesse dans l'organisation actuelle des activités complémentaires du premier degré.

Le premier degré doit également aider chaque élève à découvrir ses possibilités, ses affinités et lui permettre de faire le choix d'orientation au deuxième degré qui lui convienne le mieux. Il est normal que la plupart des jeunes et des familles privilégient au départ l'enseignement général. Mais il ne faut pas non plus obliger les jeunes à choisir un métier à 14 ou 15 ans. Il n'est pas néfaste qu'ils poursuivent leur cursus dans l'enseignement général sauf s'ils ont développé de manière constructive, un projet qualifiant qui leur convient. Par contre, nous ne pouvons accepter cette vision encore trop répandue d'un premier degré général visant à « formater » les élèves en vue d'un enseignement verbal, abstrait, théorique et spéculatif, menant à une préparation unilatérale à l'enseignement général, ce qui est trop souvent le cas. On se focalise souvent, durant ces deux années, sur ce que l'élève est censé faire ultérieurement dans l'enseignement général, en délaissant les perspectives et les compétences de l'enseignement qualifiant. Une solution consisterait à la mise en place de degrés d'observation autonomes fonctionnant comme une réelle école du fondement. Malheureusement, ces pistes ne pourront pas être généralisées.

La dynamique motivationnelle implique d'élaborer avec tous les élèves un parcours d'orientation positive. Nous devons être attentifs à la reconnaissance des orientations qualifiantes et à la possibilité pour tous les élèves d'être informés des formations artistiques, techniques ou technologiques.

C'est particulièrement vrai pour les élèves de deuxième année commune, complémentaire ou différenciée, qui s'intéressent à des approches plus concrètes, manuelles ou artistiques. Une immersion dans des activités organisées par des sections techniques, artistiques ou professionnelles d'établissements du même bassin scolaire devrait permettre de construire un projet d'orientation en connaissance de cause. C'est d'ailleurs ce qui a été développé dans l'expérience carolorégienne.

L'évaluation de leur intérêt effectif et d'aptitudes réelles pour tel ou tel domaine pourrait pris en compte lors de la certification, évitant ainsi

à ces élèves de piétiner durant trois années au premier degré. Ce travail d'orientation implique entre autres d'associer davantage les parents à la construction du choix de l'enfant, grâce à une information claire et lisible sur l'offre scolaire, les profils de formation, les parcours possibles, l'importance du CEB et la spécificité du premier degré de l'enseignement secondaire. À cet égard, les CPMS ont un rôle important à jouer. Tous les professionnels de l'éducation et de l'orientation doivent être suffisamment informés sur la réalité actuelle des métiers qui changent constamment. Le Service francophone des métiers et des qualifications, qui est actuellement occupé à redéfinir les métiers d'aujourd'hui et de demain et à les traduire en référentiels, pourrait assurer cette information. Ce travail d'orientation et de promotion me semble plus porteur que la réintroduction pure et simple de disciplines techniques et qualifiantes dans le premier degré. Il serait certes intéressant de le faire mais les écoles devraient alors faire un choix. Offrir toute la panoplie leur sera impossible. Quelques heures de coiffure ou de cuisine inciteront-elles l'ensemble des élèves à s'intéresser à la large panoplie des métiers ? Quelques heures de cours techniques et pratiques dans l'établissement suffiront-elles à informer suffisamment les élèves ?

La réflexion sur la réforme du premier degré est complexe. Les solutions à apporter ne sont pas les mêmes pour tous les établissements. Une école organisant à la fois un enseignement général et un enseignement technique et professionnel peut beaucoup plus facilement orienter les élèves vers des professeurs de cours techniques. Une école n'organisant que l'enseignement général a davantage de difficultés à proposer cette information dans ses murs.

Enfin, il n'est aujourd'hui nullement question de reculer le tronc commun jusqu'à la fin du deuxième degré et de faire débiter l'enseignement qualifiant en cinquième année. Rien de tel ne figure d'ailleurs dans la déclaration de politique communautaire. L'objectif actuel est de faire réussir la réforme du premier degré et d'améliorer ce cursus.

Il ne faut pas non plus sous-estimer l'importance des cours de formation générale dans les filières de l'enseignement qualifiant en vue de l'insertion citoyenne, sociale et économique d'un jeune dans le monde actif.

En conclusion, mon cabinet est chargé d'évaluer les décrets au niveau de leur mise en œuvre. Certains ajustements sont possibles. Il ne s'agit pas pour autant de remettre en cause les objectifs ni la philosophie qui a présidé à leur écriture.

La certification par unité me tient particulièrement à cœur. Une série de groupes de travail et de pilotage ont été mis en place et travaillent efficacement, certains plus rapidement que d'autres, notamment sur la définition du SFMQ des nouveaux référentiels de compétence des métiers choisis. On ne va pas mettre en place une certification par unité pour certains métiers alors qu'il faudrait revoir la définition dans un an ou deux. De nombreuses questions se posent dont certaines ont trouvé réponse. Peu d'acteurs de terrain refusent la proposition, mais certains préconisent de ne pas aller trop vite. Cependant, ne pas se hâter n'est pas synonyme d'immobilisme. Ce projet est crucial pour la refonte de l'enseignement qualifiant. Je souhaite qu'on avance et que la mise en œuvre du décret soit aussi modulaire dans le temps pour que tous les acteurs puissent s'engager de manière volontaire dans ce projet.

Je ne souhaite pas remettre en cause l'économie générale de la réforme du premier degré, mais certaines dispositions peuvent être amendées voire modifiées. Il s'agira plutôt de faciliter la mise en œuvre du décret et d'améliorer son efficacité par rapport aux objectifs fondamentaux de la réforme.

M. Marcel Neven (MR). – Je n'ai pas l'intention de refaire tout un débat à ce sujet.

Par rapport à tout ce qui a été dit, notamment par M. Saint-Amand, il est important que les élèves puissent faire ce qu'ils aiment suffisamment tôt. J'ai la conviction que les élèves ont davantage d'aspirations vers l'âge de 13-14 ans que vers 15 ou 16 ans. À l'époque où j'étais enseignant, je me souviens que c'est entre la sixième primaire et la deuxième du renové que les élèves étaient particulièrement motivés.

Aussi, laissons-leur la possibilité de faire leur choix au plus tôt.

Les socles de compétences sont en fait un minimum. Certains élèves auront des aspirations beaucoup plus importantes et d'autres, qui atteignent tout juste le socle de compétences dans certaines disciplines, seront plus forts dans d'autres branches. Je parle évidemment de l'enseignement qualifiant. C'est là qu'il faut offrir la possibilité d'être plus brillant que les autres.

Je reste interpellé par le fait que certains élèves sont consternés d'obtenir le CEB. Être désespéré parce que l'on obtient un diplôme est un comble ! D'où la nécessité d'offrir suffisamment tôt quelque chose de concret à ces élèves pour leur éviter de tirer le diable par la queue durant leurs études.

Vous avez évoqué le parcours individualisé,

madame la ministre. L'idée me semble intéressante mais elle requiert des moyens importants. De plus, ce type de parcours sera difficile à réaliser dans des classes de vingt ou vingt-cinq élèves. Mais c'est une des orientations possibles.

Lors de la création de l'enseignement rénové, chaque degré a reçu un nom particulier. Les deux premières années s'appelaient « essai », les troisième et quatrième « orientation », les cinquième et sixième « détermination ». À l'époque, cela me semblait fort théorique mais, avec le recul, cette appellation « essai » pour le premier degré me paraît aller dans le sens des idées que je défends aujourd'hui. À mon avis, les élèves ne doivent pas se contenter d'arriver au socle de compétences, ils doivent avoir la possibilité de s'essayer dans un nombre limité de disciplines.

Nous sommes d'accord sur le tronc commun. Je voudrais quand même rappeler aux thuriféraires des enquêtes Pisa que la population finlandaise est différente de la nôtre. En Finlande par exemple, il n'y a pratiquement pas d'immigrés. Il est dès lors un peu facile de donner des leçons aux autres. Les pays qui ont le plus grand nombre d'immigrés sont quand même la France, l'Allemagne et la Belgique. Pour s'installer en Finlande, il faut d'abord apprendre le finlandais, une langue difficile, particulièrement pour ceux qui ont été élevés dans une langue indo-européenne. Aussi arrêtons de prendre ces enquêtes Pisa pour la Bible ! Elles sont peut-être finalement fort négatives.

J'ai écouté attentivement vos propos mais je reste convaincu qu'il faut réagir sans tarder en évitant bien entendu de verser dans la précipitation. J'ai consulté un certain nombre de directeurs, tous réseaux confondus, et ils abondaient tous dans mon sens.

M. le président. – Les incidents sont clos.

3 Interpellation de Mme Françoise Bertieaux à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Jury de la Communauté française » (Article 73 du règlement)

Mme Françoise Bertieaux (MR). – Mon histoire est un peu triste. Elle vient dans la foulée des interpellations de MM. Neven et Reinkin. Ce dernier a insisté sur le fait que les orientations qui finissent par s'apparenter à des voies de relégation ou sont perçues comme telles amènent de nombreux jeunes à quitter les bancs de l'école sans avoir obtenu de diplôme.

Il ressort des derniers indicateurs de l'enseignement qu'en 2007 pas moins de 17 000 jeunes de quinze ans et plus sont sortis de l'enseignement de la Communauté française sans diplôme de l'enseignement secondaire supérieur. Parmi les jeunes fréquentant encore l'enseignement de la Communauté française en cinquième année secondaire, 16,5 pour cent des élèves de l'enseignement général quittent l'école sans diplôme et 31,8 pour cent, soit le double, font de même dans l'enseignement professionnel. Certes, certains s'orientent vers un enseignement dispensé hors de la Communauté française, mais ils ne sont pas majoritaires, loin de là. La plupart de ces jeunes se retrouvent sans diplôme, si ce n'est un certificat d'études de base ou un diplôme d'enseignement secondaire inférieur.

Parfois, un certain nombre d'entre eux aspirent cependant, après avoir surmonté un épisode de crise, à acquérir un bagage leur permettant de faire leur chemin dans la vie. Plusieurs voies s'offrent à ceux qui veulent accéder à l'enseignement supérieur : les examens d'admission dans les hautes écoles et les universités, bien sûr – le système n'est cependant pas simple –, mais aussi l'enseignement de promotion sociale, insuffisamment valorisé, je ne cesse de le répéter, et le jury de la Communauté française.

Madame la ministre, quel est le pourcentage de jeunes qui quittent l'école secondaire sans diplôme et tentent d'accéder à l'enseignement supérieur par le biais des examens d'admission, du jury ou de l'enseignement de promotion sociale ? Vous m'avez communiqué le nombre de jeunes inscrits au jury de 2004 à 2010. Il m'intéresserait de savoir combien de jeunes tentent d'obtenir un CESS en suivant une de ces trois filières et quels sont les taux de réussite. Quels sont les jurys qui permettent au plus grand nombre d'accéder à l'enseignement supérieur ?

Quoi qu'il en soit, 17 000 jeunes sortant de l'école sans diplôme, c'est un gâchis incommensurable ! Je suppose que votre objectif est de réduire ce nombre. Je vous rappelle que, dans le cadre du Contrat pour l'école, la ministre Arena avait notamment pour ambition pour 2013 de « conduire 85 pour cent des jeunes de 20 ans au certificat de qualification ou d'enseignement secondaire supérieur ». Où en sommes-nous ? Ce pourcentage a-t-il évolué depuis votre entrée en fonction ? Quel est votre propre objectif et quels sont les moyens déployés pour l'atteindre ?

Je vous interrogeais récemment sur l'engorgement que connaît actuellement le jury professionnel. Vous sembliez fataliste par rapport au nombre

d'inscriptions à la session de janvier –320 inscrits – et aux difficultés organisationnelles. L'épreuve prévue le 13 janvier a dû être reportée et aucune date ni lieu n'ont été fixés à la veille du report. Un tel taux d'inscription n'était-il pas prévisible au vu de l'évolution des statistiques depuis 2004 ? Ne pouvait-on pas mieux s'organiser dès lors que l'on connaissait depuis le 10 décembre l'augmentation du nombre d'inscrits ? N'était-ce pas prévisible au vu des complications qui résultent de la distinction entre les examens d'admission pour les hautes écoles et pour les universités ? Le ministre Marcourt lui-même m'a confié qu'il n'était pas très satisfait du système et qu'il souhaitait le modifier. Étant donné que le jury général est devenu presque inaccessible, cette orientation vers les jurys n'était-elle pas prévisible ?

En effet, d'après un certain nombre de préparateurs, le passage par un jury général est devenu tellement difficile que cette voie est clairement déconseillée pour les jeunes qui ont quitté l'école sans diplôme et accusent un retard dans un certain nombre de matières. Le taux d'échec au jury général expliquerait en grande partie l'engouement pour le jury professionnel, qui permet lui aussi d'accéder à l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, j'ai le sentiment que rien n'est fait pour aider celles et ceux qui se présentent devant le jury. Pour rappel, le jury professionnel connaît son nombre d'inscrits depuis le 10 décembre. Le 23, les candidats ont reçu un courrier les informant du report de l'épreuve écrite initialement prévue le 13 janvier sans préciser de nouvelle date. Pendant plusieurs jours, le site de la Communauté n'a pas été actualisé. Lorsqu'il l'a été, les dates des examens étaient très proches. Ainsi, le 14 janvier, nous apprenions que l'examen d'éducation scientifique aurait lieu le 20.

Ce ne sont pourtant pas les salles pouvant accueillir trois cents personnes qui manquent en Communauté française. Quand il s'agit d'organiser un congrès, politique par exemple, ou une information sur certains décrets – rappelez-vous les tournées de Mmes Milquet et Arena sur le décret « inscriptions » –, on trouve toujours des salles adéquates. Dans le cas présent, la veille de l'examen, les candidats ne savaient toujours pas où et quand ils le présenteraient.

J'ai eu l'occasion de vous le dire lors d'une question d'actualité, je trouve cette attitude méprisante à l'égard de la démarche du candidat qui prépare un jury. C'est un manque de respect pour ces jeunes qui jouent tout de même leur avenir à travers cette course au CESS.

Madame la ministre, je pense que votre

responsabilité première est qu'un maximum de jeunes obtiennent, au sortir de l'école, à 18 voire à 19 ans – c'est-à-dire déjà en retard – leur CESS, par la voie classique. Mais puisque la Communauté française a prévu la possibilité d'une deuxième chance, deux solutions s'offrent à vous : soit vous assumez cette deuxième chance en prévoyant une organisation décente, soit vous y êtes opposée et vous l'assumez également, en prenant la disposition modificative qui s'impose. En tout cas, ne laissez pas les jeunes se préparer à des épreuves dont le déroulement est pour le moins aléatoire.

Depuis ma première question d'actualité, voici quinze jours, j'ose espérer que les problèmes sont résolus et que les candidats sont informés des modalités des épreuves. Ces jeunes se posent notamment la question de savoir si, en vertu des retards déjà accumulés, la date de délibération initialement prévue le 18 février est bien maintenue.

La poursuite de mon exploration des sites de la Communauté française m'a amenée à développer un troisième volet à cette interpellation. Pour se préparer aux épreuves des jurys, les élèves les plus favorisés fréquentent des établissements privés qui conçoivent un programme personnalisé. C'est en général très coûteux. Autant dire que la désorganisation des épreuves perturbe considérablement cette préparation.

Ceux qui ne peuvent pas avoir accès à ces écoles peuvent recourir à l'enseignement à distance. Madame la ministre, avez-vous déjà consulté le site internet de l'enseignement à distance ? J'ai récemment été interpellée par une jeune femme qui souhaitait s'y inscrire en vue de se préparer au jury. Elle a abandonné, faute de comprendre les démarches nécessaires. EAD, pour enseignement à distance : pour vous et moi, cela fait partie du jargon de tous les jours, mais il n'en est pas de même pour tout le monde. C'est l'occasion de vous rappeler que les personnes qui ne bénéficient pas de l'aide des écoles privées devraient au moins voir leurs démarches facilitées par un site plus adapté. Je regrette profondément que des personnes doivent renoncer à leurs ambitions faute de disposer de l'information adéquate.

Cet élément, ajouté au problème logistique dû à l'affluence de candidatures au jury professionnel, me donne à penser que rien n'est fait pour aider celles et ceux qui décident de remettre un pied à l'étrier en reprenant des études pour trouver un emploi ou gagner en autonomie. Vous allez sans doute me détailler toutes les actions bénéfiques que vous menez mais j'espère surtout que mon interpellation permettra une meilleure

prise de conscience du problème et une meilleure prise en charge des candidats lors des prochaines épreuves et conduira à l'amélioration des sites internet.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Vous abordez une série de questions importantes, madame Bertieaux. Je suppose que vous vous basez sur l'édition 2009 des *Indicateurs de l'enseignement* pour constater que, durant l'année scolaire 2006-2007, 17 000 jeunes ont quitté l'enseignement secondaire sans avoir obtenu leur certificat. Un objectif européen est que le nombre de jeunes quittant l'enseignement secondaire sans ce diplôme ne dépasse pas les 10 pour cent. Cette situation généralisée en Europe n'est donc pas un problème spécifique à la Communauté française. Je ne reviendrai pas sur les différentes mesures visant à remédier à cette question, comme l'encadrement différencié, la refonte de l'enseignement qualifiant et la certification par unités.

Vous dites que l'abandon du secondaire par des jeunes sans certification, excepté parfois le CEB ou le diplôme d'enseignement secondaire inférieur, est du gâchis. Pour votre information, le diplôme d'enseignement secondaire inférieur n'existe plus depuis 1995. Désormais, l'enseignement est organisé par degrés. Les statistiques qui signalent l'abandon de l'enseignement secondaire de plein exercice ne recouvrent pas nécessairement les situations où les jeunes renoncent à des études ou sont en décrochage scolaire. Beaucoup poursuivent une formation en IFAPME, en FPME ou dans des centres de formation en alternance.

Vous regrettez que l'enseignement de promotion sociale ne soit pas suffisamment valorisé. Je partage votre vision de l'importance de cette formation. Les enseignants réalisent un travail admirable qui permet à des milliers de jeunes de concrétiser des projets professionnels dans des structures mieux adaptées que l'enseignement traditionnel. Toutefois, la promotion sociale ne me semble pas insuffisamment reconnue. Cet enseignement important est subventionné au même titre que le plein exercice et son organisation a été clarifiée par le décret de 1991. Nous fêtons ses vingt ans par différentes manifestations. Ce sera aussi l'occasion de redonner davantage de visibilité à cet enseignement.

Madame Bertieaux, votre première question porte sur le nombre de jeunes qui, depuis mon entrée en fonction, ont obtenu le CESS par une autre voie que l'enseignement secondaire de plein exercice et sur l'évolution du nombre de jeunes qui ne l'obtiennent pas.

Peut-on pour autant lier l'abandon des jeunes avec mon entrée en fonction? Nous sommes en effet bien conscients que les objectifs fixés par un ministre peuvent être poursuivis et atteints par son successeur, qu'un ministre peut inaugurer un bâtiment construit par son prédécesseur. Les rénovations, les améliorations et l'entretien s'inscrivent bien entendu dans une continuité.

Les *Indicateurs de l'enseignement* sont un outil précieux de notre système éducatif, mais nous ne disposons malheureusement pas d'une banque centrale d'information où convergeraient instantanément l'ensemble des informations sur l'avenir des jeunes, tous opérateurs confondus relevant parfois d'entités fédérales différentes. Dès lors, même en ce qui concerne les résultats du jury de la Communauté française, le croisement des statistiques est quasi irréalisable.

Dans ce cas précis, nous devrions identifier, lors de chaque inscription au jury, les candidats ayant quitté le plein exercice au cours d'une année scolaire. Mais certains candidats ont dix-neuf ans. D'autres sont beaucoup plus âgés et ont quitté l'enseignement bien avant mon entrée en fonction.

À ce stade, je ne dispose d'aucun outil me permettant de répondre à votre question, sachant que l'inscription au jury ne souffre d'aucune limite d'âge. Les statistiques restent donc assez provisoires.

En octobre dernier, je vous ai communiqué le nombre d'inscrits pour les sessions de 2010. Dès que ces candidats auront présenté l'ensemble des épreuves – deuxième session comprise – je serai en mesure de vous communiquer les résultats, à titre d'information, en chiffres absolus et non par année d'étude.

En ce qui concerne le nombre de jeunes ayant quitté le plein exercice depuis mon entrée en fonction, les indicateurs 2009 mentionnent des statistiques portant sur l'année scolaire 2006-2007. La prochaine édition, bientôt disponible, portera sur l'année scolaire 2007-2008. Il faudra faire preuve de patience avant de connaître les indicateurs pour août 2009.

Mes objectifs sont bien entendu ceux du Contrat pour l'école, comme le précisent toutes les éditions des indicateurs. Le but est d'atteindre 85 pour cent de jeunes achevant l'enseignement secondaire et de descendre sous la barre des dix pour cent de jeunes qui quittent l'enseignement au sens large comme le définit l'Union européenne.

En 2007, la proportion de jeunes obtenant un diplôme de l'enseignement secondaire était de 79 pour cent en Région wallonne, de 71,7 pour cent

en Région Bruxelles-Capitale et de 78,1 pour cent en moyenne européenne. Les deux régions progressent depuis 2000. Je ne désespère pas que ces progrès se poursuivent.

Malgré le travail important entrepris depuis le début de la législature avec le décret sur les inscriptions, malgré les nombreux défis à relever, nous avons créé des classes-passerelles supplémentaires et porté le budget de l'encadrement différencié à 47 millions. Il sera de 62 millions pour la prochaine rentrée scolaire. Cela représente plusieurs centaines de nouveaux emplois.

Nous avons également renforcé l'apprentissage des langues par l'organisation d'échanges linguistiques et de stages en entreprise. Nous continuons à fournir un effort particulier sur la refondation de l'enseignement qualifiant et la certification par unité de cours. Comme vous le soulignez, c'est dans l'enseignement professionnel que nous enregistrons le plus haut taux d'abandon puisqu'il est de 31,8 pour cent au troisième degré. Mais nous devons procéder prioritairement en amont. Il ne suffit pas de cibler ce dernier degré. Le travail porte sur tout le cursus, et c'est d'ailleurs l'objet du Contrat pour l'école.

Votre deuxième question porte plus spécialement sur le jury de la Communauté française. On peut discuter des raisons de l'augmentation du nombre de jeunes qui s'y inscrivent. D'un certain point de vue, ce n'est pas une mauvaise nouvelle. Toutes les pistes permettant de décrocher le diplôme de l'enseignement secondaire sont bonnes. Il n'y a pas d'intentions malveillantes pour l'une ou l'autre.

L'organisation des épreuves écrites du jury professionnel a posé quelques problèmes. Pour les sessions de l'année civile 2010, la limite de capacité des salles disponibles avait été atteinte, avec, pour la dernière session, l'obligation de disperser géographiquement les épreuves écrites. Ces examens se sont déroulés dans les implantations de la rue Adolphe Lavallée et à City 2, le décret stipulant bien qu'elles doivent se dérouler en même temps. Certains candidats ou parents s'en sont plaint.

Devant l'afflux d'inscriptions, en vue de la première session de 2011, les secrétaires du jury ont immédiatement réservé toutes les salles adaptées à la passation d'épreuves dans le bâtiment de la rue Adolphe Lavallée, soit quatre salles pour un total de deux cents places. Mais 315 candidats se sont inscrits pour les seules épreuves écrites menant au certificat d'enseignement secondaire supérieur professionnel!

Le déroulement des épreuves écrites du jury ne pouvant plus se dérouler dans les bâtiments de la rue Lavallée, il était impératif d'en envisager l'organisation dans une salle pouvant contenir au moins 350 candidats. Je rappelle que les dispositions du décret prévoient la simultanéité des épreuves. Le non-respect cette obligation ouvrirait la porte à des recours et créerait une instabilité plus grande, ce qui n'est pas l'objectif.

Devant l'impossibilité d'organiser les épreuves écrites, le président du jury a décidé le 23 décembre, après avoir consulté sa hiérarchie, de postposer les épreuves écrites à une date indéterminée. Bien sûr, personne ne souhaitait cela. Tout le monde a regretté, singulièrement ceux qui s'étaient préparés, que les épreuves n'aient pas pu se dérouler aux dates prévues. Il est tout à fait compréhensible que les candidats aient été perturbés, encore qu'ils disposeront d'un délai plus long.

Enfin, je voudrais souligner qu'il ne suffit pas de trouver une salle pouvant contenir 315 personnes. Les candidats doivent disposer d'une tablette suffisante et d'un minimum de confort. De plus, la salle doit répondre à des conditions de sécurité favorables à un déroulement serein des épreuves et permettre une forme de surveillance qui garantisse une parfaite égalité.

Il faut savoir en outre qu'il s'agit d'organiser non pas une seule épreuve mais six épreuves écrites. Il ressort des contacts pris avec les hautes écoles et les établissements d'enseignement supérieur qu'en janvier la plupart de leurs auditoriums sont occupés par les examens partiels.

La possibilité de réserver les auditoriums le samedi a également été envisagée mais à raison d'une épreuve écrite le matin et d'une autre l'après-midi, cette solution aurait exigé trois samedis, ce qui n'est pas nécessairement plus facile.

La question a été soumise à l'administration générale des infrastructures afin qu'une solution structurelle soit trouvée dans les meilleurs délais, éventuellement dans les bâtiments de la Communauté française. Lors de contacts récents avec l'administrateur général lui-même, qui partage évidemment ma préoccupation et celle de l'ensemble des personnels concernés par le jury, on nous a assurés que le problème était traité de manière absolument prioritaire et devrait être résolu le plus rapidement possible.

Aujourd'hui, je ne suis pas en mesure de vous communiquer le nouveau calendrier des épreuves. Il est évident qu'il n'y a aucune volonté, ni de ma part ni de la part de l'administration, de mettre à mal les jurys qui permettent à toute une série

de candidats d'obtenir des qualifications, ce que nous encourageons. Pour quelle raison aurais-je pris l'été dernier encore des dispositions décrétales visant à faciliter l'accès des candidats au deuxième groupe des épreuves si je n'étais pas convaincue de la pertinence de l'obtention du CESS par le système du jury ?

Lorsque vous tapez « enseignement à distance » et « Communauté française » sur Google, vous trouvez directement la page d'accueil du site. La personne qui vous a contactée n'a peut-être pas entré les bons mots dans le moteur de recherche. En effet, ce site est bien renseigné, tout à fait accessible, moderne, dynamique, et convivial. Il comprend une série impressionnantes d'informations claires, précises et générales. Elles visent également les publics cibles, reprennent l'offre de formation et de la documentation. On y trouve aussi une « foire aux questions » et en page d'accueil, une adresse, un numéro de téléphone et les heures d'ouvertures pour prendre rendez-vous.

Mme Françoise Bertieaux (MR). – Je ne demandais pas une étude statistique aussi compliquée. Je voulais seulement connaître le taux de réussite pour chaque type de jury. Si l'administration ne calcule pas ce pourcentage, je me contenterai de vos chiffres. J'y reviendrai dans une question écrite et ferai le calcul moi-même.

Votre réponse met cependant en évidence la lenteur de l'administration à publier des indicateurs importants pour le pilotage de notre enseignement. Ce décalage temporel entre le moment où nous évaluons les politiques et la publication des indicateurs est problématique. Ce matin encore, lors des discussions sur le décret sur les inscriptions, des collègues faisaient référence aux données Pisa, établissaient des liens avec les décrets sans disposer d'indicateurs actualisés, pourtant essentiels à l'analyse. Il faudrait donc insister pour que l'administration réduise le délai de publication de ces indicateurs afin de disposer d'un instrument de pilotage plus adapté.

Enfin, vous nous avez fait part des difficultés logistiques concernant le jury professionnel. Vous m'affirmez que le problème est traité de manière prioritaire mais je vous avoue que j'ai du mal à comprendre qu'aujourd'hui l'incertitude persiste, alors que le nombre d'inscrits est connu depuis le 10 décembre. D'ailleurs, vous ne m'avez pas communiqué la date des délibérations, initialement prévues le 18 février, qui devra, j'imagine, être reportée.

Par ailleurs, madame la ministre, nous devons, vous et moi, être humbles et reconnaître que nous sommes bien plus familiarisées aux notions

« EAD », « Agers », etc. qui font partie de notre vocabulaire de travail courant, que la plupart des citoyens. Jury professionnel, enseignement à domicile, par correspondance, à domicile, etc., sont des mots qui font partie de notre jargon.

Nous devrions regarder nos sites en nous demandant si monsieur et madame tout le monde les comprendront aussi facilement que nous.

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

4 Interpellation de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Pratiques politiques et commerciales dans les écoles interdites par le Pacte Scolaire » (Article 73 du règlement)

Mme Caroline Désir (PS). – L'article 41 du Pacte scolaire énonce que « toute activité et propagande politique ainsi que toute activité commerciale sont interdites dans les établissements d'enseignement organisés par les personnes publiques et dans les établissements d'enseignement libre subventionnés ». Il est essentiel que l'école reste un lieu de promotion du savoir, dépouillé de toute intrusion de publicité politique ou commerciale. C'est un principe que nous nous devons de faire respecter.

Il nous est revenu que cette interdiction a été transgressée par un directeur d'une école catholique de la région namuroise, à la veille d'élections auxquelles il était lui-même candidat. Dans une publication émanant de l'association des anciens de cette école, ce directeur évoquait les « mesures calamiteuses » prises en matière d'enseignement et appelait l'électeur à « s'en souvenir dans l'isoloir le 7 juin 2009 ». D'après la presse, il apparaît que la Commission du pacte scolaire a rendu un avis sur la base d'un dossier introduit par votre prédécesseur, à la demande de parents d'élèves de l'établissement. Selon cet avis, il y a là bel et bien une violation de l'article 41 du Pacte scolaire étant donné qu'il s'agissait d'un fait qui s'inscrit bien dans le cadre de l'activité scolaire de l'établissement. Il semble également que vous auriez approuvé l'avis rendu et chargé l'administration d'adresser un avertissement au pouvoir organisateur de l'école. Madame la ministre, pouvez-vous nous confirmer la chose ? Quelles démarches pourraient être entreprises afin d'éviter à l'avenir ces pratiques inacceptables en milieu scolaire ?

De façon plus générale, nous apprenons la parution du rapport 2009 de la Commission du Pacte scolaire. Je ne doute pas qu'il sera bientôt transmis aux membres de notre commission Éducation.

En réponse à ma précédente question sur le sujet, vous m'aviez répondu qu'une jurisprudence administrative devrait se développer au fur et à mesure de la publication des avis de la Commission et qu'il « serait bon d'attendre la publication du deuxième rapport pour évaluer son fonctionnement et la justesse de ses décisions ». Je vous rejoins sur ce point. À ce stade, que pouvons-nous retirer des avis rendus dans ce nouveau rapport de la commission ? Une jurisprudence semble-t-elle se dégager, malgré le peu d'avis rendus cette année ? Que pensez-vous du fonctionnement de cette commission ?

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

M. Gilles Mouyard (MR). – Je confirme les faits rapportés par Mme Désir. Dans une revue destinée aux anciens élèves pour laquelle il faut verser une cotisation, ce directeur a fait état de son exaspération face aux incessantes tracasseries administratives auxquelles il était confronté. Il terminait en disant : « Souvenez-vous en lorsque vous irez voter ».

Il faut savoir que cela s'est passé bien avant l'engagement de cette personne en politique. Mon intervention se borne à apporter ces précisions. Je laisse la ministre s'exprimer sur l'avis rendu par le comité. Évidemment, de tels faits peuvent facilement être montés en épingle, surtout quand il s'agit d'une personne candidate ou proche d'un parti. Je tiens à saluer le rapport honnête que vient de faire Mme Désir.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – En ce début d'année scolaire, la commission instituée par l'article 42 de la loi du 29 mai 1959 dite Pacte scolaire, a effectivement rendu, parmi d'autres, un avis dans une affaire intitulée « Propagande dans l'éditorial ». Des parents d'élèves s'étaient plaints de faits de propagande politique de la part d'un directeur d'école, qui allait ultérieurement devenir candidat. Ils lui reprochent des propos tenus dans l'éditorial de la revue de l'association des anciens élèves. D'après la commission, cette revue est destinée tant aux anciens élèves qu'aux parents et aux élèves actuels de l'école. Ayant établi que la nature des propos tenus dans l'éditorial était politique, les membres de la commission ont majoritairement considéré que ces faits relevaient de l'activité scolaire de l'établissement et violaient l'interdiction de toute pro-

pagande politique dans les écoles. Conformément aux règles applicables et suivant l'avis de la commission, j'ai demandé à l'administration d'avertir le pouvoir organisateur concerné et de lui rappeler les règles applicables en la matière.

Conformément à son obligation légale, la commission vient également de rendre son second rapport annuel d'activité. Il sera présenté cette semaine au gouvernement et sans doute transmis sans délai au parlement. En 2009, la commission a examiné cinq plaintes et rendu trois avis. Deux d'entre eux sont relatifs à de la publicité commerciale visée par l'article 41 du Pacte scolaire. La propagande politique a fait l'objet d'une seule affaire. Aucun dossier de concurrence déloyale n'a donné lieu à un avis en 2009.

Dans une première affaire, dite « Coiffure à petits prix », la commission a eu à connaître de suspicion de publicité, effectuée pour et par les établissements d'enseignement qui dispensent des cours de coiffure. La commission a conclu que si la pratique était bien de nature commerciale, celle-ci n'entre pas dans le champ d'application de l'article 41 du Pacte scolaire, par la faveur de l'article 12^{ter} de cette même loi, dans la mesure où elle rencontre des exigences pédagogiques et d'apprentissage prévues dans les grilles horaires de l'établissement.

Dans une seconde affaire, la commission s'est intéressée à l'organisation d'un tournoi scolaire de football et à la démarche de sponsoring qui a eu lieu à cette occasion. Étant donné l'absence apparente de publicité dans les établissements scolaires et les retombées positives de l'organisation du tournoi, la commission a adopté une position pragmatique. Ses membres ont estimé à l'unanimité que l'action concernée, dans les conditions décrites, ne violait pas l'article 41.

Enfin, dans une dernière affaire, la commission a été interpellée sur l'organisation d'un souper par un parti politique dans le réfectoire d'une école. Pour la commission, il est établi qu'un tel souper a bien été organisé dans les locaux de l'établissement et que sa nature est avérée, puisqu'il réunissait des mandataires politiques. Toutefois, il n'est pas démontré qu'il répondait à la définition du concept de « propagande politique » tel qu'énoncé à l'article 41 de la loi du Pacte scolaire.

Si la commission instituée par l'article 42 n'a rendu, jusqu'ici, qu'un nombre limité d'avis, une jurisprudence émerge progressivement. Il ressort des avis de la commission que la plupart des faits incriminés sont des faits subis par l'école, plutôt que choisis par celle-ci. L'on constate une méconnaissance de la réglementation et de l'inter-

diction de toute activité commerciale, propagande politique ou concurrence déloyale entre établissements.

Il est donc important de rappeler aux écoles la réglementation applicable et les avis rendus par la commission. J'ai demandé à mon administration d'élaborer un projet de circulaire à l'intention des établissements scolaires les informant de leurs droits et obligations aux termes des articles 41 et suivants du Pacte scolaire. Cette circulaire encadrera l'organisation d'activités avec d'éventuels interlocuteurs commerciaux ou politiques ; elle rappellera une série de règles, notamment l'interdiction de communiquer ou de faire de la publicité sur la base des résultats obtenus au CEB.

Cette circulaire pourrait également proposer une synthèse des moyens de prévention des démarchages commerciaux dans les écoles.

Mme Caroline Désir (PS). – Le but de mon intervention n'était pas de nous focaliser sur ce cas précis. Je souhaitais élargir le débat. Nous attendons avec impatience le rapport 2009.

La rareté des plaintes dont est saisie la commission démontre la méconnaissance de la réglementation par les établissements et les parents, lesquels sont parfois surpris de découvrir de la publicité dans le cartable des enfants, par exemple. Ils ignorent souvent l'existence d'une telle commission et des articles que vous avez cités ; ils peuvent être choqués par des démarches publicitaires intrusives sans connaître les moyens d'action à leur disposition.

Une circulaire expliquant comment la commission peut faire évoluer la situation dans les établissements serait une très bonne chose. Nous suivrons ce dossier avec grand intérêt.

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

5 Questions orales (Article 78 du règlement)

5.1 Question de M. Gilles Mouyard à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Utilisation de la technologie Ping Ping dans les établissements de la Communauté française »

5.2 Question de Mme Emily Hoyos à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Ping Ping : le paiement électronique à l'école »

5.3 Question de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Introduction de cartes de paiement mobiles dans les écoles »

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

M. Gilles Mouyard (MR). – Ma question porte sur ce nouveau type de paiement mobile dénommé Ping Ping dont une des applications serait la suppression du cash dans les établissements scolaires. Il arrive souvent que les élèves achètent des cannettes, utilisent la photocopieuse ou doivent payer leur excursion par exemple sans que les parents puissent avoir un contrôle sur leurs dépenses.

Le MR souhaite d'ailleurs favoriser la généralisation du système de facturation dans les écoles et nous avons déposé une proposition de décret dans ce sens. Je compte la réactualiser et la déposer à nouveau.

Le système Ping Ping a été créé par un opérateur en téléphonie. Le Centre scolaire Asty Moulin qui regroupe trois écoles namuroises et près de deux mille élèves, a décidé de l'adopter dès l'année prochaine. Il s'agira d'une première en Communauté française. L'argent liquide ne circulant plus dans l'établissement, le nombre de vols et de rackets mais aussi la charge administrative du personnel devraient diminuer.

Le badge prévu ne fonctionnera qu'avec le lecteur de paiement de l'école. Les parents pourront avoir un relevé détaillé de l'utilisation de l'argent mis sur ce compte virtuel.

L'Université d'Anvers a déjà distribué treize mille puces à ses étudiants et l'athénée flamand de Koekelberg l'utilise également. En dehors des écoles, ce système a fait ses preuves notamment dans des parkings publics, les transports en commun, les cafétérias d'entreprise.

Êtes-vous favorable à ce nouveau système et envisagez-vous de faciliter son implantation dans les établissements scolaires de la Communauté française ? Avez-vous déjà eu des contacts à cet égard avec l'opérateur ?

Mme Emily Hoyos (ECOLO). – Je me réjouis que des initiatives soient prises afin d'éviter que

les élèves soient des convoyeurs de fonds et les enseignants des banquiers avec tous les risques de racket que cela implique.

Cela dit, nous savons que le système de paiement Ping Ping n'a pas pour unique vocation de servir de portefeuille électronique dans les écoles. On pouvait lire dans la presse de la semaine dernière qu'ils avaient également l'intention d'équiper de ce système de paiement plus de cinq mille distributeurs d'une boisson pétillante bien connue installés dans les écoles. Il permet également d'acheter des jeux sur Internet, de la presse ou de la musique. Ce système est-il conforme à l'article 41 du Pacte scolaire ? Dans quelle mesure peut-on anticiper ces risques de distorsion ?

Je m'inquiète encore davantage à la lecture de l'article paru dans le journal *Le Soir* qui stipule que « Du point de vue commercial, c'est l'école qui s'équipe des lecteurs de puce Ping Ping et qui ristourne à Belgacom un petit pourcentage sur chaque transaction ».

Vous savez que la question du coût de l'enseignement me tient particulièrement à cœur. Le risque n'est-il pas réel que ce petit pourcentage soit, d'une manière ou d'une autre, répercuté dans le coût de la cantine, de la piscine ou de tout ce qui pourra être payé grâce à ce système ? Nous le savons tous, les coûts scolaires à charge des familles sont déjà trop élevés en Communauté française.

Je serai attentive à tout ce que vous pourrez me dire au sujet de la compatibilité de ce dispositif avec le Pacte scolaire.

Enfin, je sais que d'autres écoles n'ont pas attendu que Belgacom commercialise un outil de paiement électronique pour s'équiper de petits dispositifs créés gratuitement par des informaticiens. Disposez-vous d'un inventaire des bonnes pratiques en matière de paiement électronique dans les écoles qui n'auraient aucune répercussion financière pour l'école ou les familles ? Ne serait-il pas intéressant d'informer les écoles de ces solutions gratuites pour éviter de financer Belgacom par le biais des activités proposées aux élèves de nos écoles ?

Mme Caroline Désir (PS). – J'ai également pris connaissance par la presse de l'introduction prochaine du système de paiement mobile Ping Ping dans une première école de la Communauté française. Ce système sur lequel mise Belgacom pour diversifier ses services permettra ainsi à près de 2 000 élèves d'effectuer leurs achats au moyen d'une puce collée sur leur gsm.

Cette nouvelle technologie réduira sans aucun doute considérablement la charge administrative

de l'école et permettra probablement d'endiguer les phénomènes de racket, comme le rappelait le directeur général du centre scolaire. Toutefois, je m'interroge sur certains aspects de l'introduction d'un tel système.

Avez-vous été contactée par l'entreprise commerciale avant son démarchage auprès des écoles de la Communauté française, madame la ministre ? Avez-vous une idée du coût moyen de l'installation des terminaux dans les écoles ? Un pourcentage sur chaque opération sera-t-il prélevé par Belgacom ?

Par ailleurs, dans une perspective d'élargissement à d'autres écoles en Communauté française, il est possible que de très jeunes élèves soient également munis de ce système de paiement. Dans certaines écoles de la Communauté flamande qui ont déjà adopté ce système, des élèves de maternelle peuvent ainsi payer leur repas à la cantine avec une puce collée à leur carte d'élève, gérée dans un premier temps par l'instituteur. Vous semble-t-il souhaitable que de très jeunes enfants soient équipés de cartes à puces ?

Je m'interroge aussi sur le fait qu'une entreprise privée entre dans les écoles pour offrir un service qui n'est pas forcément indispensable. Ne s'agit-il pas à nouveau d'une tentative déguisée d'introduire une publicité permanente dans une école ? Les terminaux porteront-ils les couleurs ou le logo de Belgacom ? Cette entreprise assurera-t-elle une présence physique dans les bâtiments scolaires ? La commission du Pacte scolaire ne devrait-elle pas être saisie de ce genre de question ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Nous avons déjà abordé ce sujet à l'occasion d'une question sur l'expérience pilote, *School Money*, dans des écoles du nord du pays. Ce système de paiement par carte à puce arrive en Wallonie et, comme vous, j'ai appris avec intérêt que le centre scolaire d'Asty-Moulin, en Communauté française, comptait l'adopter.

L'installation d'un tel système est une première. C'est l'établissement scolaire qui a pris l'initiative au nom de son autonomie de gestion. Je n'ai pas été contactée par l'entreprise commerciale ni pour cette implantation ni pour d'autres.

Le système présente des avantages. Il permet notamment aux élèves de disposer d'un minimum d'argent sans risque de le perdre ou de se faire racketter ; il empêche aussi les sujets de discorde. Cependant, l'utilisation de cartes à puce doit d'abord s'inscrire dans un projet d'établissement et faire partie de l'apprentissage de la vie en société.

L'encadrement pédagogique doit aussi être assuré. Il faut expliquer comment gérer ces cartes de manière responsable et obtenir des garanties sur l'âge du public visé. L'établissement concerné est une école secondaire. Vous avez évoqué d'autres possibilités, mais il reste à définir les conditions et l'encadrement, et à voir comment cette faculté peut aller dans le sens de la responsabilisation, de la sécurité et d'un apprentissage dans le cadre du projet pédagogique.

Il faut également veiller à ce que ce système soit accessible à tous et ne devienne pas un facteur de discrimination sociale entre, d'une part, les élèves qui possèdent un téléphone mobile et qui pourraient profiter du paiement rapide et, d'autre part, ceux qui devraient faire la file et disposer de la monnaie requise. Tout le monde ne possède pas nécessairement un compte bancaire, un ordinateur ou un accès à internet. Il est donc important de maintenir la possibilité de payer en liquide. C'est d'ailleurs ce qu'a prévu l'école dont nous parlons.

Il convient d'être également attentif à l'interdiction de toutes les pratiques publicitaires et commerciales dans l'école. Rappelons que, comme toute collectivité humaine, nos établissements scolaires consomment des biens et des services. Dès lors, ce type de système de paiement n'est pas a priori contraire au Pacte scolaire et, renseignements pris, ni la puce ni l'appareil de lecture ne comportent le logo de la firme. Le cas dont nous parlons ne devrait donc pas poser de problème. Il faut veiller à ce que l'insertion d'une puce électronique dans un téléphone mobile ou une carte d'étudiant ne revête aucune démarche commerciale ou publicitaire visant des élèves. Nous ne disposons actuellement pas de suffisamment d'information pour émettre un avis sur le projet à l'aune de l'interdiction de toute activité commerciale. J'ai donc chargé mon administration d'interroger l'établissement concerné. D'une manière générale, si des dérives venaient à apparaître, je ne manquerais pas de solliciter l'avis de la commission créée en vertu de l'article 42 du Pacte scolaire.

Enfin, l'installation de ce système de paiement propre à chaque école n'est pas gratuite. Un investissement dans du matériel informatique est nécessaire, d'où une rétribution.

Mme Emily Hoyos (ECOLO). – Une rétribution sur chaque transaction !

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Le système n'est en effet pas gratuit, mais il s'agit chaque fois d'un montant très faible. Cela dit, cette rétribution ne doit pas être à la charge des parents. Les écoles disposent de moyens. De

plus, il est peut-être parfois préférable que le personnel s'occupe du bien-être et du suivi des élèves plutôt que de la comptabilisation de pièces de cinq centimes. Ce système de paiement ne doit donc pas être balayé d'un revers de la main car il permet de libérer du temps au bénéfice d'activités pédagogiques vraiment utiles. Des balises sont toutefois nécessaires.

Le choix appartient donc à l'établissement. Il faut intégrer cet élément dans le projet pédagogique, comme éducation à la bonne gestion de l'argent de poche, par exemple. Du temps peut ainsi être libéré au profit d'autres activités. Mais la vigilance s'impose quant au coût, même si celui-ci est minime. Dans le contexte budgétaire actuel, l'installation de ce système n'est donc pas une priorité, mais je n'y suis pas opposée, s'il est bien cadré, bien organisé et n'entraîne pas les dérives que nous avons évoquées.

En effet, il n'est pas nécessairement inutile d'utiliser les nouvelles technologies, d'autant plus que ces jeunes utilisent de telles cartes, ne serait-ce que pour recharger leur téléphone mobile. Il ne faut donc pas refuser d'aborder la question dans un cadre scolaire et de débattre, en classe, de la gestion de ce système.

Il faut donc encourager l'utilisation des technologies nouvelles par les jeunes car l'école ne doit pas être une île isolée du reste du monde, mais cela impose de définir les limites et les garde-fous que nous venons de rappeler.

Pour accompagner au mieux les écoles qui décideraient à l'avenir s'inscrire dans de tels projets, j'ai aussi demandé à l'administration de dresser un état des lieux et d'évaluer les éventuelles mesures et précautions. Il serait peut-être utile d'anticiper la démarche et d'y réfléchir sereinement. Il serait bon que les écoles puissent disposer d'un référentiel qui les aidera à construire leur projet pédagogique et à éviter les dérives.

Donc, moyennant les conditions précitées, je ne suis pas opposée à la mise en place de ce système, au travers d'expériences progressives et encadrées. Il faut veiller à respecter l'égalité des enfants.

M. Gilles Mouyard (MR). – Je partage votre avis, madame la ministre : l'école ne doit pas être une île à l'écart du monde réel. Je prendrai pour exemple une école du Namurois où il avait été décidé que la mallette des enfants serait munie d'un badge permettant de comptabiliser le temps passé à la garderie. Le temps ainsi gagné permettait au personnel encadrant de mieux s'occuper des enfants. Il n'empêche que la mesure a pro-

voqué un tollé général. Il faut donc progresser, mais pas n'importe comment. Il faut veiller à éviter toute discrimination, être attentif à la question de la publicité, obtenir des garanties sur l'utilisation des données. Il faut s'informer convenablement et donc prendre contact avec cet opérateur, voire avec d'autres opérateurs pour étudier les diverses possibilités. Un marché spécifique pour ce mode de paiement est peut-être envisageable.

À l'heure actuelle, je ne suis pas en mesure de dire s'il y aura un surcoût ou pas. Je n'ai en tout cas rien lu à ce sujet dans le communiqué de presse. Il serait intéressant de s'informer davantage sur ce système.

Il arrive souvent que de l'argent soit dépensé à l'école sans que cela ne donne lieu à une facturation. Je pense que ce système pourrait remédier à cette lacune, et permettre ainsi aux parents de savoir à quoi l'argent a servi.

Mme Emily Hoyos (ECOLO). – J'ai bien noté qu'il n'était pas envisageable que les petites sommes demandées pour les transactions soient à charge des familles et que s'il fallait que quelqu'un les paie, cela devait nécessairement être les écoles grâce à leurs subsides de fonctionnement. Je partage cette analyse. Cela dit, dans mon esprit, ce type de paiement devrait être gratuit. Je préférerais que les subsides de fonctionnement des écoles servent à autre chose.

J'insiste sur le fait qu'il y a dans certaines écoles des dispositifs de paiement électronique créés en interne et pour lesquels il a fallu certes consentir des débours pour leur conception, mais qui ne prélèvent pas une somme à chaque transaction. Il existe donc d'autres types de paiement.

Les écoles et les familles ont des priorités budgétaires et je pense que cela n'en est pas une même s'il faut faire en sorte de réduire au maximum la circulation d'argent dans les écoles. Je rejoins M. Mouyard quand il dit que ce serait plus sain de facturer ces transactions et que ce type de paiement pourrait faciliter la communication relative aux coûts scolaires.

Mme Caroline Désir (PS). – Il faut être modernes tout en restant prudents nous a dit la ministre. Je partage ce point de vue. J'ajoute qu'il faut anticiper sans attendre que cette entreprise nous demande si elle peut généraliser le système. Nous devons nous forger une opinion le plus rapidement possible. Reste que le contrôle parental n'a pas été abordé. C'est donc une affaire à suivre.

5.4 Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Évaluation des inspecteurs »

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Après avoir abordé la question de la formation des inspecteurs lors de la séance précédente, je reviens vers vous avec un sujet complémentaire : l'évaluation au sein des services de l'inspection.

Si la formation est indispensable, l'évaluation du travail réalisé nous semble l'être tout autant. Le nouveau cadre décretaal a modifié les attentes par rapport au service d'inspection, en lien avec l'évolution du système éducatif. Il prévoit notamment des missions nouvelles relatives au pilotage de l'enseignement. Le rapport d'activité du service général de l'inspection, publié le 15 octobre dernier, comporte une série d'indicateurs quantitatifs qui donnent une image globale de l'activité de nos inspecteurs. Il insiste également sur le rôle essentiel joué par l'inspection dans le cadre de la conception, de la passation et de la correction des épreuves externes. Il décrit enfin toutes les initiatives qui ont été prises pour assurer la cohérence interne et développer les collaborations externes.

Madame la ministre, les inspecteurs sont des acteurs importants dans le pilotage de l'enseignement. Leur action a évolué et se focalise désormais davantage sur l'évaluation que sur le contrôle. Pour vérifier si les membres du service de l'inspection ont intégré les nouvelles attentes par rapport à leur mission, pour les guider et les soutenir, il semblerait logique de mettre en place un processus d'évaluation interne. Existe-t-il des procédures d'évaluation du travail de chacun des membres du corps d'inspection ? Le cas échéant, qui mène ces évaluations et sur quels critères se basent-elles ?

Lors de son audition, en 2010, M. Godet, inspecteur général, nous avait parlé de la préparation d'un « vade-mecum de l'inspecteur ». Cet outil serait en effet très utile pour décrire les attentes par rapport aux membres de son service. Pouvez-vous nous dire si ce projet a pu aboutir entre-temps ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Comme vous l'évoquiez dans une précédente question sur la formation des inspecteurs, le service général de l'inspection est un acteur important du pilotage du système éducatif.

Je rappelle d'ailleurs la grande qualité du diagnostic du rapport global de l'inspection, en 2009 comme en 2010. La pertinence et la cohérence des investigations, particulièrement depuis la mise en

œuvre du décret de 2007, ne sont plus à démontrer. C'est donc un maillon extrêmement important.

Les analyses du service général de l'inspection favorisent ainsi, d'année en année, grâce à un intense effort de planification, une approche quantitative qui contribue à installer progressivement une culture d'audit, rendant possible un suivi des établissements, particulièrement ceux dont les résultats sont éloignés des objectifs fixés.

Dans l'évaluation du travail global de l'inspection, il ne faut pas perdre de vue, qu'outre le rapport sur l'état du système éducatif, le service général de l'inspection rédige tous les deux ans un rapport d'activité. Ce document montre que l'action de l'inspection a trois axes prioritaires depuis l'entrée en vigueur du décret de mars 2007 : contribuer au pilotage en recueillant et en analysant au quotidien les faits qui permettent de saisir la manière dont les enseignants et les autres agents traduisent en gestes professionnels les prescrits légaux et les autres textes à portée réglementaire ; apprécier la cohérence de ces pratiques avec ce qui est défini par le législateur communautaire, évaluer leur efficacité, tout particulièrement à l'aune du niveau des études ; renforcer le partenariat avec les écoles et les enseignants, avec les représentants des enseignants et avec les conseillers pédagogiques dans chacun des réseaux.

Il va de soi qu'il est impérieux que des modalités d'évaluation garantissent que chaque membre du service d'inspection soit apte à assurer les nouvelles missions qui sont actuellement confiées à ce corps depuis la mise en œuvre du décret de mars 2007.

Les articles 60 à 64 de ce décret prévoient un cadre d'évaluation précis, qui témoigne de la volonté du législateur d'assurer au corps d'inspection les qualités nécessaires pour assumer des tâches d'évaluation mais aussi de contrôle, du niveau des études notamment.

Pour l'évaluation individuelle des inspecteurs, il convient de se référer plus précisément à l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 3 avril 2009, fixant le modèle du rapport d'évaluation des membres du personnel du service général de l'inspection. Le modèle lui-même se trouve en annexe. À la première page, il est fait référence au carnet des missions et de l'évaluation de l'inspecteur. Ce carnet n'est pas plus amplement défini dans l'arrêté mais il a été élaboré par le service général de l'inspection. Le processus d'évaluation est actuellement dans sa première phase qui consiste à remettre un carnet à chaque inspecteur. Ce travail est, dans une très large mesure, réalisé mais

il est évident qu'il prend davantage de temps dans les deux services quantitativement les plus importants : le fondamental et le secondaire. La remise du carnet et son contenu personnalisé font l'objet d'un entretien entre l'inspecteur concerné et le chef de service. C'est sur la base des missions définies dans ce carnet mais aussi des missions plus largement précisées dans le décret que l'inspecteur sera évalué dans une deuxième phase du processus.

Comme vous l'avez également évoqué, les cadres d'action déjà mis en place par la rédaction d'un vade-mecum sur le fonctionnement de toutes les catégories du service d'inspection ont déjà apporté plus de cohérence et ont mieux ciblé qualitativement et quantitativement les missions du personnel de l'inspection. À ce jour, onze fiches ont déjà été rédigées et mises à la disposition des inspecteurs. Elles concernent notamment les visites dites de niveau d'études, les visites individuelles et le contrôle du prescrit de gratuité et de neutralité.

Les membres du service de l'inspection ont été désignés sur la base d'un dossier de candidatures et leur nomination dépendra de leur réussite de l'épreuve du brevet.

Je considère donc que le cadre décretaal et réglementaire actuel est de nature à assurer de manière satisfaisante une évaluation sereine mais efficace des membres du personnel de l'inspection et de leur action.

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Madame la ministre, je vous remercie de nous rassurer, si besoin était, sur cette question de l'évaluation des membres du service d'inspection. Votre réponse fait clairement apparaître que les outils d'évaluation existent. Même si ce n'était pas le propos de ma question, vous avez aussi évoqué ces excellents rapports que nous avons reçu cette année comme l'année dernière. Ils nous donnent un aperçu du travail global du service général d'inspection. Vous avez mentionné par ailleurs des outils d'évaluation interne et individuelle des membres du corps d'inspection prévus par le décret de l'arrêté du 3 avril 2009.

Je me réjouis que la première phase, la remise des carnets, ait eu lieu et j'attends impatientement que cette évaluation puisse aboutir.

J'espère que nous serons tenus informés des résultats de la deuxième phase.

Je remercie également la ministre pour ses précisions sur le vade-mecum que M. Godet s'est engagé à réaliser.

5.5 Question de M. Alain Destexhe à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Suites de la procédure intentée par les services de l'inspection contre un professeur de religion islamique estimant que les filles qui ne portent pas le hidjab sont « dans le péché » »

M. Alain Destexhe (MR). – Ma question fait suite à la réponse que vous m'aviez donnée il y a quelques mois sur les suites à réserver aux propos tenus par ce professeur de religion islamique dans l'émission « Questions à la Une » du 20 janvier 2010, consacrée en partie à la place de l'islam à l'école. Cette émission avait notamment permis de donner la parole à des préfets et à des proviseurs confrontés à toute une série de problèmes liés au port de signes religieux ostentatoires en l'absence d'une législation claire sur la question.

On a pu y entendre un professeur de religion islamique de l'Athénée royal Verdi de Verviers enseigner à ses élèves que « les filles qui ne portaient pas le voile islamique étaient 'dans le péché' ».

Un responsable des services d'inspection des professeurs de religion islamique, présent sur le plateau, n'avait pas hésité à qualifier ces propos de scandaleux et contraires aux directives de l'inspection de la Communauté française.

Je vous avais dès lors interrogée sur les éventuelles sanctions qu'encourait ce professeur ainsi que sur les suites éventuelles que vous entendiez donner à cet incident. Vous m'avez répondu avoir sollicité une inspection de type pédagogique qui « dans l'hypothèse où le rapport de l'inspecteur coordinateur laisserait penser que le membre du personnel s'est rendu responsable de dérapages, pourrait mandater une mission d'investigation pouvant aboutir à une procédure disciplinaire. »

Où en est la procédure déclenchée par vos services un an après les faits ? Des sanctions ont-elles d'ores et déjà été prises à l'égard de ce professeur qui s'est gravement fourvoyé lors de cette émission et qui le fait probablement de façon plus régulière lors de ses cours ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je voudrais m'excuser pour le caractère volontairement imprécis de mes réponses. En effet, je ne voudrais pas que mon intervention ait des conséquences sur la procédure en cours.

Comme je vous l'ai dit lors de nos précédents

échanges, j'ai pris connaissance du rapport d'informations de l'inspection qui avait été demandé à la suite de la diffusion de l'émission « Questions à la Une » et qui a nécessité des investigations complémentaires. Compte tenu des éléments contenus dans les deux rapports, j'ai demandé à mon administration de procéder à l'audition disciplinaire de l'intéressé. Une proposition de sanction a été communiquée au chef de culte pour accord, les professeurs de religion relevant d'une double hiérarchie.

Le 5 janvier, le chef de culte a fait part de son accord sur la sanction proposée. Le 20 janvier, l'administration a communiqué la proposition de sanction à l'enseignant concerné qui bénéficie des délais en vigueur pour un éventuel recours devant la Chambre de recours. Dans le cas contraire, un arrêté me sera soumis pour signature. C'est un dossier important. Étant donné la double hiérarchie, les procédures sont longues. Il est toutefois nécessaire de respecter les délais liés aux droits de la défense. La procédure a été poursuivie et menée jusqu'à son issue.

M. Alain Destexhe (MR). – Les délais sont extrêmement longs, en effet. Que la sanction puisse intervenir plus d'un an après les faits est tout de même problématique. N'est-il pas possible d'accélérer les choses ? Je me réjouis qu'une sanction ait été proposée malgré la lenteur de la procédure. Pourriez-vous au moins m'éclairer sur la nature de la sanction proposée ? Je n'y vois aucune trahison du secret éventuel de la procédure.

5.6 Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Marchandisation de la remédiation »

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Le son de cette publicité vantant l'action des coachs scolaires, abondamment diffusée sur les ondes radio en 2010, résonne encore dans nos oreilles. Et voilà – rien de nouveau sous le soleil ! – qu'en ce début d'année 2011, un article publié dans la presse a une nouvelle fois éveillé notre attention sur la réalité du marché des cours particuliers à domicile.

Nonante pour cent de ces cours se pratiqueraient au noir. Alors, « pourquoi ne pas défiscaliser cette activité ? », se demande un journaliste qui relaie la préoccupation de deux entreprises qui en ont fait leur business. Un élève sur quatre éprouverait des difficultés à suivre en classe. Il semble donc tout naturellement y avoir une place pour un marché juteux qui ne supporte pas la concurrence, peu loyale il est vrai, des professeurs qui arrondissent

leurs fins de mois en donnant quelques heures de cours particuliers après 16 heures, parfois même à ces élèves qu'ils ont eus en classe au cours de la journée !

Si l'école est ou devrait être un lieu d'égalité promouvant l'émancipation sociale pour tous, il n'en est rien des cours particuliers réservés contre monnaie sonnante et trébuchante (20 à 30 euros par heure) aux couches financièrement aisées. Celles-ci peuvent se permettre ces dépenses importantes pour faire réussir leurs enfants alors que des familles de condition plus modeste doivent se contenter des cours gratuits dispensés dans nos écoles. Peut-on réellement s'opposer à cette pratique ancienne ? Cela me semble difficile au nom de la liberté. Madame la ministre, estimez-vous qu'il soit opportun de l'encourager, notamment au moyen d'une défiscalisation des frais ?

Alors que nous parlons de remédiation rapide en classe pour aider tous les enfants, un marché se développe en dehors des murs de l'école au bénéfice de quelques-uns. Nous sommes convaincus que c'est une façon d'accélérer la faillite de notre système scolaire et d'encourager une pratique discriminatoire qui condamne les plus faibles. La marchandisation de la remédiation est une mauvaise idée. À défaut de pouvoir l'interdire, il faut à tout le moins se parer contre ses effets pervers. Que proposez-vous pour que la remédiation et l'aide aux enfants en difficulté soient accessibles à tous, essentiellement dans les écoles ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Récemment, je répondais à une question de Mme Barzin sur ce thème. J'affirmais avec force que la remédiation était et devait rester une préoccupation majeure de l'école. La marchandisation de la remédiation n'est pas une bonne chose car elle est source d'inégalités, lesquelles sont déjà bien présentes dans la société et à l'école.

La remédiation touche davantage l'enseignement secondaire, vu le grand nombre de disciplines et la diversité des enseignants. Le décret du 12 décembre 2008 a dégagé des moyens supplémentaires pour que les écoles l'organisent dans le premier degré. Le texte précise qu'« il est attribué par année scolaire, pour tous les établissements d'enseignement secondaire organisant soit un premier degré commun et un premier degré différencié ou une année constitutive de ce dernier degré, soit l'un des deux degrés précis, des périodes complémentaires destinées à assurer des conseils de classe, des conseils de guidance, des remédiations ou des projets favorisant la liaison entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. »

En fonction du nombre d'élèves réguliers au 15 janvier de l'année scolaire précédente, les périodes sont calculées de la manière suivante : en première et deuxième années communes, 0,5 période/professeur par tranche de douze élèves ; en première année du différencié, 0,5 période/professeur par tranche de six élèves ; en deuxième année du différencié, 0,5 période/professeur par tranche de sept élèves ; dans l'année complémentaire organisée à l'issue de la première année commune, 0,5 période/professeur par tranche de six élèves ; dans l'année complémentaire organisée à l'issue de la deuxième année commune, 0,5 période/professeur par tranche de sept élèves ; en troisième année de différenciation et d'orientation, 0,5 période/professeur par tranche de sept élèves.

Les écoles qui bénéficient de l'encadrement différencié reçoivent des moyens importants destinés à assurer à tous les élèves des chances égales. Ce sont quelques exemples. Nous ne couvrons pas ainsi l'ensemble des établissements et des années, mais le décret avait pour objectif de porter le fer là où c'était le plus nécessaire. Les écoles des devoirs remplissent également un rôle très important mais cela ne doit pas exonérer l'école de sa mission prioritaire qui est de faire acquérir par tous les élèves les compétences et les savoirs requis.

Les enseignants sont de plus en plus conscients du fait que la remédiation doit s'inscrire dans les démarches d'apprentissage et qu'il n'est plus question de déléguer systématiquement à d'autres le soin de combler les lacunes.

Le rapport de l'inspection le met clairement en lumière : « l'aide aux élèves en difficulté – et, partant, la prise en considération de ces difficultés – est une préoccupation qui s'est développée et va en se développant au sein des établissements scolaires ».

La vraie difficulté pour les enseignants est double : déceler les raisons de l'échec et apporter les corrections en employant des méthodes adaptées à chaque élève. Sur ce plan, des outils réellement utiles se développent et les didacticiens de chaque discipline doivent nous soutenir dans ce double défi. En effet, il ne suffit pas à l'enseignant de fournir à nouveau la même explication mais d'expliquer autrement et de cibler l'étape manquée par l'élève afin de pouvoir apporter une réponse adéquate. Le travail en matière de formation initiale et de formation continuée doit poursuivre ces objectifs, comme c'est le cas depuis plusieurs années.

Je pense avoir compris que vous proposez de défiscaliser les cours particuliers... Je souhaite si-

gnaler que la défiscalisation n'entre pas dans mes compétences et en tous les cas pas dans l'état actuel de notre système institutionnel. Par contre, une thématique qui me tient particulièrement à cœur en matière de défiscalisation et d'enseignement concerne les kots. Une proposition de défiscalisation sur le paiement des kots correspond à un vrai besoin et constitue une priorité.

La défiscalisation des cours particuliers ne serait pas une bonne solution car elle serait un signal indiquant que ceux-ci sont absolument nécessaires dans notre système éducatif et qu'il est normal d'y recourir. Elle apparaîtrait comme un message négatif à nos enseignants, qui auraient alors tendance à se décharger de la remédiation, qui est pourtant intégrée dans leurs responsabilités professionnelles et qui doit être exercée au bénéfice de tous les élèves.

Nous disposons d'une panoplie de moyens, notamment au niveau des outils pédagogiques, des évaluations externes, de la formation, de l'inspection, des cellules de conseils de soutiens pédagogiques... Collaborer avec nos enseignants est une nécessité – et je peux affirmer que certains dispensent des cours gratuitement après l'école – plutôt que de cadenciser davantage leur travail. Cela ne nous empêche pas de nous pencher sur l'amélioration de toutes les autres structures.

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Malgré vos doutes sur ma position par rapport à la défiscalisation, je suis heureux que vous vous soyez prononcée sur ce sujet. J'entends bien que vous n'êtes pas compétente en cette matière mais les personnes qui en ont la compétence doivent à tout le moins tenir compte de l'avis de la ministre de l'Enseignement.

Je rejoins tout à fait votre avis négatif sur une défiscalisation des cours particuliers qui conduirait à un certain aveu d'échec de l'enseignement de plein exercice.

Vous avez répondu largement à ma question en récapitulant les outils de remédiation disponibles, notamment pour l'encadrement différencié. Je note qu'une grande liberté est laissée aux établissements dans l'utilisation des moyens qui leur sont proposés ainsi qu'aux enseignants dans l'organisation de leurs cours et du temps supplémentaire à consacrer aux enfants qui en ont besoin. C'est ça la force et la magie de notre enseignement. Cela confirme qu'il n'est pas besoin de « marchandiser » la remédiation. Nous sommes bien d'accord sur ce point.

5.7 Question de M. Yves Reinkin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Manifeste « Pauvreté et école. Quelles priorités ? » »

M. Yves Reinkin (ECOLO). – Nous avons eu le plaisir voici quelques jours d'entendre le délégué général aux droits de l'enfant. Ce dernier nous a notamment entretenu d'un élément important de son rapport 2010 : le lien entre la pauvreté et l'école. Il nous a indiqué combien l'école était devenue un des sujets les plus importants de son travail et nous a expliqué qu'il y avait une augmentation impressionnante des saisines : plus de 300 pour cent.

Conformément à ses engagements vis-à-vis des personnes ayant accepté de témoigner de certaines situations douloureuses de notre système éducatif, le délégué a rédigé, en collaboration avec certains partenaires du monde scolaire, un manifeste intitulé « Pauvreté et école. Quelles priorités ? ». Beaucoup d'associations et d'institutions ont signé ce « cahier de revendications » qui, au-delà des constats, propose neuf mesures. D'après les propos du délégué, ce manifeste n'a pas encore eu l'écho escompté.

Avez-vous déjà réagi officiellement à ce manifeste ? Dans la négative, envisagez-vous de le faire et dans quel délai ? Quelles sont, parmi les neuf mesures urgentes proposées, celles qui peuvent être le plus rapidement mises en œuvre et comment, sachant les limites budgétaires de la Communauté française ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Chaque jour, des milliers d'enfants et d'adultes se côtoient dans ce cadre de vie intense qu'est l'école. L'enseignement étant obligatoire, tous les enfants de la Communauté française sont concernés. Il est donc naturel que le délégué général aux droits de l'enfant s'intéresse particulièrement à l'école. Ses observations, ses questions et remarques alimentent d'ailleurs régulièrement notre travail politique. N'est-ce pas là une des missions principales de cet interlocuteur privilégié, en contact direct avec les enfants et les familles, que de relayer les situations dont il a connaissance ?

Son rapport annuel 2010 présente une vision élargie de la situation des droits de l'enfant en Communauté française dont de nombreux points concernent l'école, les acteurs de l'éducation et notre système éducatif.

Je l'ai lu avec attention et nombre de mes collaborateurs ont étudié les recommandations qui y

sont formulées. Depuis le début de la législature, je m'efforce de développer des projets affinés en prise avec les réalités quotidiennes des écoles. Notre responsabilité politique ne consiste cependant pas à apporter des réponses spécifiques à chaque situation particulière mais à installer des dispositifs qui permettent aux acteurs scolaires d'évoluer et de résoudre concrètement les problèmes. Chacun dans son rôle veillera donc à renforcer les partenariats. Chaque euro étant compté, l'articulation des actions des uns et des autres est évidemment essentielle. On ne peut pas répondre au cas par cas à toutes les difficultés.

La meilleure façon de répondre aux interpellations du délégué général est de travailler sur les dispositifs et non de faire des discours. Le manifeste du délégué général aux droits de l'enfant, présenté en commission de l'Éducation le 26 octobre dernier, fait suite au rapport annuel 2009 relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, avec une attention particulière accordée à l'école.

En janvier 2010, je m'étais déjà exprimée sur ce sujet en répondant à l'une de vos questions. J'aurai certainement l'occasion d'y revenir car la pauvreté ne s'éradique pas du jour au lendemain. À l'instar de la mixité, on ne pourra régler le problème qu'en dépassant le cadre strict de l'école.

Le manifeste « Pauvreté et école, quelles priorités ? » résulte d'une consultation large des acteurs de terrain. Il repose sur cinq principes fondamentaux et propose neuf mesures à mettre en œuvre le plus vite possible. Réagir à ces propositions de mesures me permet de m'exprimer officiellement sur les politiques que je souhaite mener.

Certaines mesures du manifeste s'inscrivent dans des chantiers très ambitieux où je m'investis activement en collaboration avec mes collègues. La formation continue relevant de mes compétences et la formation de base de celles de M. Marcourt, nous avons installé ensemble un groupe de travail interministériel qui est confronté à une tâche colossale, tant les questions sont nombreuses, parmi lesquelles la place laissée à l'apprentissage des différentes cultures familiales dans l'institution.

La réforme la plus fondamentale à mes yeux conduira les enseignants à prendre davantage conscience de la place centrale de la relation interpersonnelle dans l'acte pédagogique et leur permettra de mieux s'outiller pour développer cette relation. Cela implique une révolution dans la formation et dans la manière dont les enseignants se représentent leur profession. C'est un vaste chantier commun avec le ministre de l'Enseignement

supérieur.

Je soutiens l'idée du délégué d'assurer un soutien adéquat, prioritairement dans l'école, à l'enfant qui rencontre des difficultés d'adaptation pédagogique. Il convient de travailler sur notre conception de l'apprentissage mais aussi sur la place de l'erreur dans le processus d'apprentissage. De manière plus spécifique, il faut agir sur la formation des maîtres et sur l'organisation de la grille horaire, notamment pour y réserver du temps pour la remédiation immédiate. L'impact que la certification par unités (CPU) peut avoir à terme sur les grilles horaires a été évoqué tout à l'heure.

L'orientation sera envisagée comme une démarche de construction de projet de vie et de formation qui s'inscrit dans la durée et non comme une décision subie à un moment clé du parcours. Il importe de remettre l'apprenant au cœur du processus d'orientation, comme sujet actif et non comme objet subissant cette orientation. La refondation de l'enseignement qualifiant et la CPU vont dans ce sens.

Un autre chantier, également important, concerne le redoublement, avec une attention particulière portée à l'enseignement maternel. Deux études universitaires sont en cours. Par ailleurs, le Conseil de l'éducation et de la formation (CEF) a orienté ses travaux vers l'enseignement maternel et a rendu un avis à ce propos. Ces travaux nous permettront d'alimenter notre réflexion et de dégager des pistes de travail pour continuer à améliorer notre système scolaire dès l'école maternelle, qui joue un rôle fondamental, même si elle n'est pas obligatoire.

Nous avons déjà discuté de la gratuité effective de l'enseignement. Il me paraît essentiel de distinguer les frais liés à l'école de ceux inhérents à la rentrée scolaire, qui ne relèvent pas de l'école elle-même. J'attire votre attention sur le dynamisme de certaines équipes pédagogiques ou associations de parents qui organisent des opérations de financement. Ces actions locales, développées par des acteurs scolaires, doivent être renforcées par des mesures globales.

Depuis le décret « missions », il existe des dispositions contraignantes connues des pouvoirs organisateurs, des directions et régulièrement rappelées par des circulaires. L'impact progressif du financement prévu par les accords de la Saint-Boniface permet, en partie, d'octroyer les moyens nécessaires à la concrétisation des quatre objectifs généraux du décret « missions ».

Par ailleurs, les dispositifs que je mets progres-

sivement en place s'appuient sur les compétences des nombreux services existants. Par leurs compétences et leur implication quotidienne dans les projets, les acteurs de première ligne de l'école – directions, enseignants, éducateurs, équipes des centres PMS et PSE – exercent un rôle essentiel et favorisent la qualité de vie à l'école. Ils sont au cœur du dispositif d'enseignement et doivent le rester. Il existe aussi d'autres acteurs proches de l'enseignement. Je pense notamment aux différents services de l'administration qui apportent un soutien actif aux acteurs de première ligne et qui contribuent à l'amélioration du bien-être de tous.

Des acteurs de secteurs d'activité externes à l'école, comme la santé, la jeunesse et l'aide à la jeunesse, sont également présents. La pauvreté n'est pas seulement concentrée dans l'école. L'école est le miroir de la société. Ces acteurs complètent le dispositif avec leurs regards et compétences propres.

Les intervenants sont donc nombreux et ont chacun un potentiel d'action. J'entends leur permettre d'agir au maximum dans le respect de leurs rôles et missions. À terme, cela apportera davantage de lisibilité et de reconnaissance au travail de chacun. Le projet pilote des cellules de bien-être, que je compte appliquer dès le mois de septembre prochain en collaboration avec ma collègue, la ministre Laanan, forme évidemment un élément important du dispositif.

La question de l'intégration de l'école dans le quartier est une responsabilité que je partage avec les élus communaux et avec mon collègue le ministre Nollet, compétent pour les bâtiments scolaires. Le projet d'une école insérée dans la vie du quartier gagnera à se construire en fonction des besoins et des priorités définis par le chef d'établissement et l'équipe éducative.

L'exclusion scolaire est un sujet complexe, qui appelle évidemment des réponses en lien avec la lutte contre la pauvreté. J'y reviendrai dans ma réponse à Mme Trachte.

Malgré l'absence actuelle de moyens budgétaires, nous restons donc vigilants. Nous pouvons apporter une réponse qualitative, en articulant les actions, en organisant la concertation et les synergies, et en encourageant les acteurs de terrain. Les moyens que nous avons pu dégager ont été concentrés sur l'encadrement différencié, afin d'aider ceux qui en ont le plus besoin. Ces montants ne sont pas insignifiants. Si les moyens étaient plus importants, je proposerais nombre d'actions utiles mais, dans le contexte budgétaire que nous connaissons, nous devons maintenir le cap tout en restant responsables.

M. Yves Reinkin (ECOLO). – Madame la ministre, je transmettrai avec joie au délégué, votre réponse circonstanciée à ce manifeste. Je reconnais votre pragmatisme, de bon aloi dans la situation actuelle. Je retiendrai essentiellement cette nécessité de renforcer les relations interpersonnelles dès le plus jeune âge, dès la maternelle. Une partie des problèmes vient justement de la difficulté, pour certaines familles, d'aller vers l'école. Vous mettez bien en évidence la nécessité de travailler en alliance pédagogique avec tous les partenaires : enseignants, CPMS, secteurs de première ligne, internes et externes à l'école.

Demain, j'aborderai à nouveau le travail du délégué général aux droits de l'enfant mais, cette fois, sur les inscriptions. En effet, l'un des difficultés tient au fait que ces familles se sentent mal à l'aise dès l'inscription, qui constitue parfois un frein. Nombre de familles pensent que certaines écoles « ne sont pas faites pour elles » et dès lors ne s'y présentent pas.

J'espère que nous continuerons à travailler de concert pour améliorer la situation.

5.8 Question de Mme Anne-Catherine Goffinet à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Brevet de secourisme »

Mme Anne-Catherine Goffinet (cdH). – Madame la ministre, je commencerai par vous poser la question suivante : connaissez-vous encore les gestes à poser pour porter les premiers secours à une personne lors d'un accident ?

La majorité d'entre nous, sommes souvent mal ou pas du tout préparés pour réagir correctement à un accident ou une catastrophe où nous serions susceptibles d'apporter les premiers secours. Ces actes, même minimes, peuvent, s'ils sont mal posés, être fatals à la personne qui les reçoit.

Les élèves des 5e et 6e années primaires ont la possibilité de recevoir des cours qui leur permettront d'acquérir le brevet de benjamin secouriste. Cette formation permet, avant tout, de préparer les jeunes enfants à s'imprégner d'une attitude adéquate afin de prévenir les accidents, d'adopter les bonnes réactions et d'avoir le réflexe d'appeler les services d'urgence au 112.

Les années passent et notre mémoire nous fait parfois défaut, faute de pratiquer les premiers secours. C'est d'ailleurs le cas pour moi, qui ai suivi les cours de benjamin secouriste. Nous sommes tous susceptibles d'être confrontés un jour à une

personne nécessitant des secours, que ce soit dans le cadre du travail, sur la route ou après un accident ménager. Malheureusement, nous éprouvons des difficultés à nous souvenir des gestes rudimentaires à poser.

Serait-il dès lors envisageable d'intégrer dans le programme scolaire ou pendant les jours blancs, à partir de la 5^e année du secondaire, une formation de quelques heures en secourisme ? Cela dans le but de sensibiliser les jeunes et de leur rappeler la bonne attitude à adopter dans ce type de situation. C'est également à cet âge que l'on forme les adultes de demain : ces jeunes, pour la majorité, s'apprentent à passer leur permis de conduite automobile ou disposent déjà de leur permis de conduire une moto ; ils assument ou assumeront des responsabilités dans des mouvements de jeunesse, des plaines de jeux ou comme baby-sitters.

Que pensez-vous de cette suggestion ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale.— J'ai effectivement suivi des cours de secourisme, comme beaucoup, pour devenir monitrice de plaine de jeux. J'avais 14 ou 15 ans. Cette formation m'a permis d'obtenir un premier certificat et, à cet âge-là, je sais à quel point il est important de recevoir une reconnaissance de ses acquis.

Depuis, je confesse ne pas avoir remis à jour mes compétences dans ce domaine important.

Je suis consciente qu'il est nécessaire que tous les citoyens connaissent les gestes de base susceptibles de sauver des vies. Mais je ne veux pas surcharger le programme des enseignants par la généralisation de la formation en secourisme en l'intégrant dans les programmes officiels. Ce qui n'empêche pas des initiatives spécifiques relevant de l'autonomie des réseaux : chaque école a la liberté de proposer des activités pendant les jours « blancs ». Certaines optent pour du sport, d'autres proposent des cours pour obtenir le permis de conduire ou des activités culturelles. Un tel projet pourrait être développé pendant ces périodes.

À l'initiative des pouvoirs publics, de nombreuses interventions voient le jour dans les différents milieux de vie. L'école est un point d'ancrage particulièrement important vu son influence auprès des familles et la quasi totalité de la population enfantine qu'elle brasse. Mais elle ne peut pas tout faire ni agir seule.

Son rôle éducatif se limite à l'espace scolaire. Sans pour autant se déresponsabiliser, elle doit pouvoir s'appuyer sur les compétences de services externes et articuler ses actions autour d'autres

milieux de vie qui sont confrontés aux mêmes enfants à d'autres moments. Par exemple, les mouvements de jeunes ou les associations sportives.

Les propositions d'intervention qui visent le milieu scolaire sont extrêmement nombreuses. À chaque réunion de commission, on me suggère d'introduire dans la grille horaire telle ou telle activité, cours ou formation ! Malgré leur intérêt, l'autonomie des établissements prévaut. Vous n'avez d'ailleurs pas proposé une heure de cours par semaine, mais bien la possibilité d'intégrer dans le cursus une sensibilisation aux premiers gestes.

Il n'est pas possible d'institutionnaliser toutes les propositions intéressantes, sous peine de ne plus avoir le temps nécessaire à l'acquisition des compétences de base. L'école ne peut pas couvrir toutes les thématiques, telles que le secourisme, malgré leur utilité. Il appartient à chaque établissement d'envisager cette opportunité et la mise en œuvre d'une formation de quelques heures destinée aux élèves.

De nombreuses écoles mettent en place ce type d'initiative avec le concours d'acteurs extérieurs comme la Croix-Rouge, et je les en félicite ! Le suivi de la formation avec une mise à niveau annuelle est imposé à certains professionnels du secteur. C'est le cas par exemple pour les maîtres nageurs.

Tout cela n'implique pas que l'école ne doive rien faire mais que les actions doivent être ciblées, développées sur le terrain dans un projet scolaire afin de répondre de la manière la plus appropriée aux besoins identifiés par le personnel éducatif, enseignants, éducateurs, directions, avec l'aide de services externes compétents.

Mme Anne-Catherine Goffinet (cdH). — Ces petits cours peuvent en effet être donnés les jours « blancs ». Il faudrait encourager le corps pédagogique à utiliser ces moments privilégiés pour d'autres activités que celles prévues dans le programme habituel.

6 Ordre des travaux

M. le président. - La question adressée à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, par Mme Caroline Cassart-Mailleux, intitulée « Candidatures informatisées pour les enseignants », et celles adressées à la même ministre par M. Daniel Senesael, intitulées « Informatisation du recrutement des candidats enseignants temporaires » et « Apprentissage par le mouvement », ainsi que par Mme Barbara Trachte, inti-

tulées « Rôle des enseignants dans le projet « Coppra » et « Quelques problématiques liées à la procédure d'exclusion définitive d'élèves d'établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française », sont reportées.

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

La question de M. Matthieu Daele à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Homophobie et école », est retirée.

La question de Mme Olga Zrihen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Appellations de graduats et baccalauréats dans l'enseignement de promotion sociale », est transformée en question écrite.

Voilà qui clôt l'heure des questions et interpellations.

– *L'heure des questions et interpellations se termine à 17 h 05.*

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

La question de M. Matthieu Daele à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Homophobie et école » est retirée.

La question de Mme Olga Zrihen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Appellations de graduats et baccalauréats dans l'enseignement de promotion sociale » est transformée en question écrite.

Voilà qui clôt l'heure des questions et interpellations.

– *L'heure des questions et interpellations se termine à 17 h 05.*