

Commission de l'Education du
PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2011-2012

17 JANVIER 2012

COMPTÉ RENDU INTÉGRAL

SÉNACE DU MARDI 17 JANVIER (APRÈS-MIDI)

TABLE DES MATIÈRES

1	Questions orales (Article 78 du règlement)	3
1.1	Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Nouvelle police de caractères pour les personnes dyslexiques »	3
1.2	Question de M. Marc Elsen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Suivi PMS des jeunes dans la région liégeoise suite à la tuerie de la Place St-Lambert »	4
1.3	Question de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Lutte contre les frais de scolarité »	5
1.4	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 »	7
1.5	Question orale de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire, intitulée « Scolarisation des enfants roms »	10
1.6	Question orale de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'enseignement obligatoire et de promotion sociale intitulée « Évaluation du décret 'inscriptions' »	11
1.7	Question orale de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'enseignement obligatoire et de promotion sociale intitulée « Analyse du rapport 2011 de la Ciri »	11
1.8	Question de Mme Olga Zrihen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Nouveaux conseils de participation »	17
1.9	Question orale de Marc Elsen à Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Désaffectation des enseignants masculins dans l'enseignement »	19
2	Ordre des travaux	20

Présidence de M. Jean-Luc Crucke, président.

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

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Mesdames, messieurs, la séance est ouverte.

(Mme Barbara Trachte prend la présidence de la séance)

1 Questions orales (Article 78 du règlement)

1.1 Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Nouvelle police de caractères pour les personnes dyslexiques »

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – La presse nous apprend qu'une nouvelle police de caractères a été conçue par le graphiste néerlandais Christian Boer, lui-même dyslexique, pour aider les dyslexiques dans l'apprentissage de la lecture.

Ce graphiste est parti du constat que le dyslexique éprouve des difficultés de lecture car il confond les formes des mots et des lettres qui se ressemblent. Il a donc analysé la similarité entre les lettres et créé lui-même une police de caractères qui marque davantage les différences entre les signes.

Aux Pays-Bas, cette nouvelle police d'écriture, disponible sur Internet, serait actuellement déjà utilisée dans plus de 200 écoles élémentaires. Dans le monde scolaire et paramédical, les premiers utilisateurs confirment le bénéfice de cette méthode pour les personnes dyslexiques qui peuvent mieux déchiffrer ces lettres dont certaines particularités ont été exagérées.

Madame la ministre, il s'agit ici d'une belle avancée technologique, qui mériterait certainement d'être explorée et diffusée dans les établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Êtes-vous au courant de ce travail ? Des contacts sont-ils envisagés avec vos homologues néerlandais afin de mesurer les bénéfices de cette nouveauté pour les élèves dyslexiques et l'intérêt de son utilisation dans nos établissements scolaires ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je suis particulièrement sensible à la lutte contre les troubles de l'apprentissage, en particulier la dyslexie. J'ai été informée par la presse de

cette nouvelle avancée développée aux Pays-Bas par M. Boer.

Cette police appelée « dyslexie » n'est pas la première du genre. Selon un article du *Scientific American*, publié le 26 octobre dernier, elle a été bien accueillie par les personnes souffrant de dyslexie. M. Boer a commencé à travailler à cette nouvelle police en 2008, alors qu'il était étudiant à l'Université de Twente aux Pays-Bas.

Un autre étudiant a réalisé une étude indépendante de cette police en 2010, dans le cadre de sa thèse de master. Les personnes ayant participé à cette étude ont estimé que la police améliorait la précision de la lecture et leur permettait de lire pendant de plus longues périodes avant de se fatiguer.

Le concepteur vient de proposer une version destinée aux anglophones. Je souligne que cette police est vendue en ligne.

Tout ce qui peut améliorer la vie des étudiants dyslexiques en Fédération Wallonie-Bruxelles doit être analysé, validé et communiqué aux établissements et aux enseignants.

Un plan « dyslexie » est inclus dans le vaste projet de lutte contre l'échec scolaire. Il recueille un très large succès auprès des équipes éducatives, tant de l'enseignement ordinaire que de l'enseignement spécialisé.

La désignation d'une personne-relais sur la dyslexie a notamment pour objectif de mettre à la disposition des enseignants toutes les ressources scientifiques et outils pédagogiques disponibles.

Depuis longtemps, nous savons que l'utilisation de polices de caractères particulières peut réellement aider les élèves dyslexiques. Parmi celles-ci, les plus utilisées sont « Comic sans MS », « Arial » et « Verdana », avec une taille minimum de 12 points. Ces polices sont d'ailleurs utilisées dans les épreuves du CEB adaptées aux élèves qui présentent des troubles de l'apprentissage. Elles ont pour avantages d'être gratuites et, d'après les échos des spécialistes et des associations de parents d'enfants présentant des troubles de l'apprentissage, de satisfaire largement les élèves. Nous disposons donc d'outils gratuits et le défi est plutôt de les faire adopter.

Ceci dit, je ne manquerai pas de diffuser l'information sur cette nouvelle police, notamment auprès des formateurs de l'Institut de la formation en cours de carrière, pour qu'ils la communiquent, à toutes fins utiles, aux enseignants relais.

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Madame la ministre, votre réponse met en lumière

l'excellent travail de votre cabinet et de vous-même.

1.2 Question de M. Marc Elsen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Suivi PMS des jeunes dans la région liégeoise suite à la tuerie de la Place St-Lambert »

M. Marc Elsen (cdH). – Suite à la traumatisante tuerie de la place Saint-Lambert, à Liège, en décembre dernier, au cours de laquelle beaucoup d'élèves ont été victimes ou témoins de scènes particulièrement choquantes, il avait été annoncé que les centres psycho-médico-sociaux se chargeraient du suivi des élèves traumatisés en collaboration avec les autres services compétents.

En effet, l'accompagnement personnel et la guidance sont une facette du travail quotidien des CPMS, moins connue mais tout aussi cruciale que l'orientation, en particulier pour des situations aussi dramatiques. L'existence d'un tel service au sein de l'école aide incontestablement, même s'il ne répond pas à toutes les craintes et à toutes les questions.

Ce suivi a effectivement été mis en place. Toutes les écoles concernées y ont fait appel et l'aide des CPMS fut, nous en sommes convaincu, particulièrement bienvenue.

Madame la ministre, des aides ont-elles été apportées après cet événement dramatique, compte tenu de la spécificité de ce drame et des conséquences psychologiques, parfois durables, qu'il a pu avoir ? Combien de personnes ont-elles été sollicitées ? Le suivi est-il toujours en cours ? Le personnel est-il préparé à de telles situations ? Des demandes spécifiques ont-elles été adressées à vos collaborateurs ou aux services de la Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Nous avons vécu l'horreur à Liège, nous avons tous été ébranlés par le drame du 13 décembre. Si les faits se sont déroulés en dehors des espaces scolaires, les écoles liégeoises se sont retrouvées au cœur du drame dans la mesure où beaucoup d'élèves ont été victimes ou témoins de scènes particulièrement violentes.

Parce qu'elle est fréquentée par la majorité des enfants et des adolescents, parce qu'elle est un lieu où la majorité d'entre eux se sentent en sécurité, l'école est un point d'ancrage privilégié pour la un suivi collectif et un accompagnement individuel de

qualité pour les élèves qui ont souffert de cet événement.

Votre question nous rappelle combien l'école est au cœur de ce qui se vit dans notre société et nous rappelle surtout comment elle est amenée à répondre aux besoins multiples avec les moyens dont elle dispose, face à une évolution de la société sur laquelle elle n'a pas toujours prise.

Ces faits dramatiques nous montrent aussi à quel point une situation peut basculer en quelques secondes, sans que nous n'ayons pu le prévoir ou l'anticiper. Nous ne pouvons pas tout contrôler, tout maîtriser. L'imprévu de cet ordre-là est heureusement très rare mais il fait aussi partie de notre quotidien.

Face à cet événement, on devait agir rapidement, déterminer ce qu'il fallait mettre en place avec quelles priorités et avec quelles ressources.

Vous m'interrogez sur le type d'aide à apporter et en particulier sur le rôle des centres psycho-médico-sociaux. Monsieur Elsen, vous avez bien raison de souligner qu'à côté de leurs missions bien connues en matière d'orientation, de diagnostic, de guidance, les CPMS occupent une place importante dans la gestion des conséquences de ce genre d'événement.

Les écoles ont très vite fait appel à eux pour mettre en place ensemble des interventions auprès des élèves pour proposer des espaces de paroles et d'écoute. Les CPMS concernés se sont très rapidement mobilisés et, en fonction des besoins spécifiques des établissements, se sont mis à la disposition des écoles.

À titre d'exemple, je citerai quelques-unes de leurs actions. Dans une école fondamentale où était scolarisé un proche d'une des victimes, l'enseignante et la direction étaient en grand désarroi. L'équipe du CPMS a d'abord rencontré la direction et l'enseignante pour élaborer une animation dans la classe concernée ; elle a également rencontré la famille.

Ce même CPMS a travaillé différemment dans une école secondaire dont l'un des élèves était victime de ce drame. En accord avec la direction de l'établissement scolaire, il a proposé aux élèves, en leur laissant le choix, soit une rencontre individuelle soit une rencontre en collectif, les élèves étant regroupés par tranches d'âge.

Dans une autre école où l'on dénombrait plusieurs victimes et de nombreux témoins, l'équipe tridisciplinaire d'un autre CPMS a privilégié le soutien aux adultes de l'école, au chef d'établissement, aux enseignants et aux éducateurs qui

ont été eux aussi fortement secoués par les événements.

Lors d'une assemblée générale réunie en urgence, l'équipe a organisé des lieux d'écoute et de parole. Chacun pouvait y exprimer ses craintes, souffrances et blessures, mettre des mots sur ses émotions et entamer ainsi le processus de deuil. Là aussi, le CPMS a proposé des entretiens individuels aux élèves, en privilégiant le deuxième et le troisième degré, qui semblaient plus fragilisés et demandeurs.

Dans une telle situation, il importe de répondre dans l'urgence mais aussi d'ancrer le travail dans le quotidien de l'école. Le travail avec les adultes est donc aussi important. Pour inscrire ces interventions dans la durée et répondre de manière spécifique à chaque demande, l'articulation entre l'équipe du CPMS et le corps enseignant est précieuse voire primordiale. C'est en effet dans un tel événement totalement imprévu et d'une ampleur jamais rencontrée que des actions inscrites dans la durée trouvent toute leur pertinence.

Une autre école a fait appel aux équipes mobiles, pour renforcer temporairement le travail des acteurs de terrain.

Ces ne sont là que quelques exemples des interventions dans les écoles. Je me réjouis de leur diversité, de leur rapidité et de leur qualité. Dans cette situation exceptionnelle, outre l'articulation entre les agents des centres PMS et les enseignants, éducateurs et chefs d'établissements, la solidarité entre centres PMS fut remarquable. Des agents de CPMS actifs dans des écoles non concernées directement par le drame sont venus renforcer les équipes de CPMS proches des écoles touchées de plein fouet.

En novembre 2011, j'ai organisé un colloque sur les jeux dangereux. Il a clairement montré l'importance d'une concertation préventive entre acteurs scolaires afin que le rôle de chacun soit défini en cas de situation de crise. Le drame de Liège a confirmé cette conviction. Là où les acteurs se connaissaient et savaient ce qu'ils pouvaient attendre de leurs partenaires, les interventions ont été meilleures et plus rapides. Certains en ont pris conscience et se sont engagés depuis à se concerter davantage.

À un niveau plus global, nous devons aussi en tirer des conclusions et inscrire cette recommandation dans nos objectifs et, en particulier, dans le Plan d'urgence de mesures d'assistance en milieu scolaire (Puma), qui fait partie du plan d'action visant à garantir un apprentissage serein (Pagas).

Pour conclure, je soulignerai la qualité d'inter-

vention des acteurs scolaires. Je déplore que nous devions vivre de tels événements pour qu'elle soit reconnue. Il faut certainement user de ce drame pour poursuivre la réflexion. L'action conjointe des acteurs scolaires dans cette situation dramatique renforce ma volonté de ne pas créer de nouveaux services.

Il est impossible de prévoir chaque drame et mettre en place un nouveau service chaque fois qu'une situation difficile émerge. En revanche, nous pouvons construire avec l'ensemble des acteurs, et dans le respect des missions de chacun, une dynamique éducative préventive tout en créant par anticipation les conditions d'intervention efficace. Si l'on ne peut tout prévoir, on peut néanmoins installer des dispositifs qui favorisent l'intervention en situation de crise.

M. Marc Elsen (cdH). – Votre réponse détaillée témoigne de votre intérêt et de votre connaissance du problème. Vous vous êtes imprégnée du terrain ce qui vous a permis d'appréhender toutes les facettes du problème, plutôt que de tomber dans le sensationnalisme du tragique événement survenu. Au contraire vous avez profité de l'occasion pour mettre en évidence un aspect essentiel du travail des agents PMS, qui leur demande un temps considérable, et pour lequel ils sont de plus en plus sollicités, à savoir les suivis individuels d'ordre affectif.

Vous avez également souligné l'importance de la cohésion entre les acteurs de l'établissement scolaire et les travailleurs PMS. Vous avez souligné que les dispositifs existants permettaient d'apporter des réponses selon les besoins de chaque établissement et qu'il n'était donc pas nécessaire d'en créer de nouveaux. Cette position me paraît excellente.

Votre réponse démontre que le travail des PMS n'est pas quantifiable car il se distingue par sa diversité et sa qualité.

1.3 Question de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Lutte contre les frais de scolarité »

Mme Caroline Désir (PS). – Comme vous le savez, je suis particulièrement attentive à la question des frais scolaires. Avec plusieurs de mes collègues, nous vous interrogeons régulièrement sur ce sujet si important pour les familles. Nous sommes sûrs que vous êtes également sensible à cet enjeu de justice sociale et d'égalité.

À la rentrée scolaire, vous aviez souligné que votre administration se mobiliserait pour détecter et sanctionner les pratiques allant à l'encontre de la gratuité de l'école. Dans cette optique, l'information des uns et des autres est un enjeu majeur.

Les frais scolaires font partie de ces choses vagues et complexes à quantifier et à identifier. Ils pèsent pourtant sur le budget des familles sans qu'il soit toujours possible d'en évaluer le poids et repérer systématiquement les abus. Certes la circulaire n° 1461 du 10 mai 2006 règle la question, mais le suivi sur le terrain est laborieux. Il est impossible de savoir ce qui se fait dans chaque établissement.

De même, il est impossible de savoir comment les familles réagissent. Quelles sont celles qui se privent, celles qui craignent la stigmatisation et l'exclusion de fait ? Quelles sont celles qui décident de se taire de peur de représailles sur la scolarité de leurs enfants ? Nous savons que certaines exigences financières créent une forme de ségrégation et font qu'une école n'est pas égale à une autre.

L'objectif n'est certainement pas de jeter l'opprobre sur l'ensemble des établissements, mais le problème des frais scolaires se pose chaque année. Je ne reviendrai pas sur les chiffres globaux que clacule à chaque rentrée la Ligue des familles, mais je souhaiterais examiner avec vous une de leurs propositions visant à lutter contre les frais incontrôlés.

À la fin de l'année 2011, la Ligue des familles a proposé d'organiser un système de facturation systématique qui présente plusieurs avantages : paiement par voie bancaire pour éviter toute circulation d'argent à l'école avec tous les risques que cela comporte ; coordination des frais ; transparence des frais scolaires avec possibilité de correction l'année suivante et, enfin, diminution des abus. Sur papier, une telle proposition semble particulièrement intéressante et prometteuse. Les principes de transparence et de coordination permettraient de répondre aux demandes récurrentes et légitimes des parents. Je souhaite néanmoins connaître votre avis sur la faisabilité d'une telle mesure. Étant donné les différentes formes juridiques et associatives des pouvoirs organisateurs en Fédération Wallonie-Bruxelles, vous semble-t-il possible d'appliquer un tel système voire de le généraliser ? Avez-vous eu vent d'établissements scolaires qui le pratiqueraient déjà ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Comme vous, je suis sensible à la problématique de la gratuité de l'enseignement car l'en-

seignement doit être un vecteur d'émancipation et certainement pas d'exclusion.

Comme je vous le précisais lors d'une précédente intervention, le principe fondamental de la gratuité énoncé à l'article 100 du décret « missions » est un engagement important de la Fédération Wallonie-Bruxelles que celle-ci assume de mieux en mieux au fil des années en fonction des possibilités budgétaires. Dans le décret du 15 mai 2006, des budgets spécifiques ont été prévus pour l'achat de manuels scolaires ou d'outils pédagogiques pour renforcer cette gratuité. De nouveaux crédits ont également été libérés pour l'encadrement différencié et donc pour la remédiation immédiate. Les circulaires de rentrée scolaire – la circulaire 3628 du 27 juin 2011 pour l'enseignement fondamental et la circulaire 3665 du 18 juillet 2011 pour l'enseignement secondaire – détaillent les frais qui peuvent être réclamés ou non aux parents d'élèves.

Je suis attentive aux interrogations des parents à ce sujet. Les plaintes adressées à mon administration ou à mon cabinet sont traitées avec toute la célérité requise. Il arrive parfois que des établissements ont réclamé et perçu des montants non autorisés ou pour des frais supérieurs aux limites fixées. Ces montants doivent bien entendu être remboursés.

Comme on l'a également rappelé, j'ai fait effectuer un sondage dans les écoles, tous réseaux et tous niveaux confondus. Ce sondage a mis en évidence le dynamisme des équipes éducatives et des parents d'élèves qui organisent tout au long de l'année une série d'activités afin de réaliser des projets sans devoir solliciter les parents. Je pense aux voyages scolaires, aux classes vertes ou aux classes de mer dont nous avons déjà parlé ici.

Cette enquête a souligné le non-respect par certains de l'obligation de communiquer l'estimation des frais aux parents en début d'année. Certains frais sont parfois qualifiés d'obligatoires alors qu'ils sont facultatifs. Après ce sondage, j'ai décidé de veiller à assurer aux parents une meilleure information et de faire procéder à des contrôles systématiques du respect de la réglementation. Le décret « missions » ne doit pas être mis en cause mais il faut collaborer avec les parents en leur donnant une information correcte.

Mes collaborateurs ont étudié les pratiques en vigueur en Flandre ; ils ont aussi rencontré des représentants de la Ligue des Familles et de la Fondation Roi Baudouin qui a mené pendant deux ans, à la demande du gouvernement flamand, une campagne de sensibilisation sur la maîtrise des coûts scolaires en Flandre. Des recommandations

ont alors été formulées à l'intention des autorités politiques, des directions d'écoles, des enseignants et des associations de parents d'élèves car le principe de solidarité et de gratuité nous concerne tous.

La Ligue des Familles m'a également fait part de la proposition que vous avez évoquée sur la mise en place d'un système de facturation. À ce jour, je n'ai pas connaissance d'établissements scolaires utilisant ce système. Cette piste mérite d'être approfondie. Elle favorise le respect de la réglementation mais elle requiert un effort supplémentaire de gestion comptable et administrative que toutes les directions d'écoles ne peuvent pas fournir.

Mes collaborateurs rencontreront les organisations représentatives des associations de parents d'élèves. Nous pourrions dès lors mener une réflexion en profondeur visant à dégager des pistes afin de faire respecter la réglementation sur la gratuité scolaire.

À cette occasion nous retravaillerons et précisons le texte de la circulaire. Nous y insérerons des exemples susceptibles d'ouvrir le débat.

Le paiement ne doit pas nécessairement être demandé en début d'année. Il suffit de connaître le montant auquel on peut s'attendre et de solliciter financièrement les parents au moment opportun en fonction de l'organisation et des opportunités qui se présentent.

Nous pourrions également proposer aux parents une meilleure information visant un échange de bonnes pratiques pour la gestion collective des frais scolaires.

La tâche à accomplir pour atteindre la gratuité effective demeure considérable. Je suis convaincue que l'information sur l'existence de contrôles et de sondages ainsi que le travail avec les acteurs de terrain permettront d'en faire une réalité dans l'intérêt des élèves et ce, conformément au décret « missions ».

(M. Crucke prend la présidence de la commission)

Mme Caroline Désir (PS). – Je ne regrette pas de vous avoir interrogée à nouveau. La situation a évolué, vous avez évoqué des rencontres, des recommandations ainsi qu'une étude de la Fondation Roi Baudouin qui nous intéresse dans la mesure où la problématique en Communauté flamande est transposable chez nous.

Je considère également que la gratuité est l'affaire tout autant des acteurs scolaires, des parents que des politiques. Aussi, du point de vue légis-

latif, s'il convient sans doute d'améliorer la circulaire, les principes du décret « missions » sont, quant à eux, assez clairs.

Enfin, je me réjouis d'entendre que vous creuseriez peut-être la proposition de la Ligue des familles. En effet, la charge administrative que cela pourrait entraîner est considérable et viendrait s'ajouter à celle dont les écoles supportent déjà le poids. Ce sont les enseignants qui relèvent la caisse des classes ou qui parfois, pour des raisons pragmatiques, sont amenés à poser des actes administratifs s'écartant de la légalité.

D'autres pistes mériteraient d'être explorées. Le mécanisme d'achats groupés des fournitures scolaires en est une car il représente une source d'économie pour les parents et évite la concurrence entre les élèves. C'est effectivement sur le terrain et en concertation avec les acteurs qu'il convient de travailler. Donc votre démarche est positive.

1.4 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). – Madame la ministre, voici un an déjà, je vous interrogeais sur le thème de la marchandisation de la remédiation. En 2011, ma question était motivée par la campagne publicitaire vantant les mérites de certaines filières de cours particuliers qui s'était largement répandue sur les ondes pendant la période précédant les examens scolaires de la mi-année. Ma motivation à revenir sur ce sujet douze mois plus tard tient cette fois à la publication par la Ligue de l'enseignement d'une excellente étude sur les « Écoles de devoirs » qui consacre un important chapitre aux cours particuliers.

Cette étude précise que « les pics de demandes se situent souvent au moment des bulletins, ou à l'approche des passages décisifs : entrée en primaire, entrée dans le supérieur, examens d'entrée, etc. ». Les élèves sollicitent ces cours sur des questions ponctuelles par manque de compréhension en classe ou pour une remise à niveau plus fondamentale par rapport à des lacunes plus importantes. Certains, enfin, inscrivent ces cours particuliers dans une logique d'orientation vers des filières nécessitant la réussite préalable d'un concours.

Par rapport aux réponses précises que vous aviez fournies à ma question précédente, je souhaite partager les réflexions suivantes.

Première réflexion, vous m'indiquiez que « la remédiation touche davantage l'enseignement secondaire, vu le grand nombre de disciplines et la diversité des enseignants ». Somme toute, c'est assez logique. Et, dès lors, que « le décret du 12 décembre 2008 a dégagé des moyens supplémentaires pour que les écoles l'organisent dans le premier degré ». Pourtant, il ressort de l'étude de la Ligue de l'enseignement que « les primaires constituent la plus grande source de demandes de cours, juste avant les élèves du premier degré du secondaire ».

Madame la ministre, au vu de cette analyse, ne faudrait-il pas prévoir un renforcement de l'aide à l'enseignement fondamental en matière de remédiation ? Les difficultés importantes liées aux apprentissages de base, notamment l'apprentissage de la langue française, nécessitent une attention toute particulière. En effet, les lacunes dans les apprentissages de base handicapent profondément et durablement l'avancement de l'élève dans la plupart de ses apprentissages ultérieurs.

Deuxième réflexion, l'augmentation de la demande de cours particuliers nous renvoie à l'organisation globale de l'enseignement et à la façon dont elle est perçue par les parents. Il est significatif de constater que les pics de demandes de cours particuliers interviennent à l'approche des examens et à d'autres étapes importantes telles que les passages en primaire, en secondaire ou dans le supérieur. Les parents sont inquiets. Ils n'ont pas nécessairement confiance dans la capacité de l'école de répondre aux difficultés de leurs enfants. En outre, ils redoutent les sanctions qui tombent lors des évaluations organisées par l'école à un rythme régulier, voire soutenu, dès le début de l'école primaire. Pour se rassurer, ils sont tentés de chercher des aides complémentaires en dehors de l'école.

Cela confirme toute l'importance de l'ancrage de la remédiation dans le cadre scolaire.

Mais la réflexion ne devrait-elle pas aussi porter sur l'évaluation ? Certains systèmes éducatifs parmi les plus performants l'ont bien compris. Ils renvoient les premières évaluations certificatives au-delà de douze, voire de quatorze ans. Madame la ministre, n'y a-t-il pas là aussi un enjeu pour l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles ? La fonction et la place de l'évaluation ne devraient-elles pas être repensées de manière prioritaire ? En valorisant l'évaluation formative, tout d'abord, qui s'inscrit dans le processus des apprentissages et participe d'une logique constructiviste sans constituer un frein, un obstacle ou une barrière aux différentes étapes de l'apprentissage, en donnant par ailleurs une importance moindre

au CEB au profit d'une revalorisation du CE1D, ne contribuerait-on pas à réduire la pression qui s'exerce sur les familles et les pousse à se tourner vers cette remédiation extérieure à l'école dont le marché est en pleine explosion ?

Quel est votre point de vue ? Quelles sont les perspectives dans les domaines de la remédiation et de l'évaluation ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – L'année dernière, j'ai répondu à une de vos questions à ce propos. La marchandisation de la remédiation est regrettable. Ce phénomène pourrait accroître les inégalités de traitement et donc l'inéquité observée dans notre système éducatif.

Nous voulons donner à la remédiation et à l'évaluation formative une place centrale dans le processus d'apprentissage. Comme vous le soulignez, ce dispositif est au centre du processus qui permettra de développer la remédiation immédiate et la différenciation. Il s'agit avant tout de cerner les facilités et les difficultés de l'élève à suivre le rythme de la classe.

Le comité de pilotage de notre système éducatif insiste sur la nécessité d'aider le jeune à réfléchir sur ses apprentissages sans stigmatiser ses erreurs. L'erreur doit être source de progrès et non de dévalorisation. L'erreur a bien des vertus, dans le système pédagogique comme dans la recherche fondamentale.

L'aide aux élèves en difficulté et la prise en considération des problèmes rencontrés constituent de plus en plus une priorité pour les écoles. Certes, les pratiques d'évaluation restent stéréotypées et trop centrées sur l'évaluation terminale et sur la note. Le rapport d'inspection 2009-2010 avait déjà souligné ce phénomène. Il ne s'agit pas d'augmenter le nombre d'heures de remédiation mais d'améliorer la qualité des stratégies didactiques mises en place.

Nous souhaitons tous que le processus de remédiation soit immédiat et prenne place dans la classe ou près de la classe. Pour éviter toute perception dévalorisante et tout sentiment d'échec, le temps passé par l'élève hors de la classe et hors du processus collectif d'apprentissage doit être limité.

Vous faites référence au certificat d'études de base (CEB) et au certificat d'enseignement du premier degré (CE1D). L'appel à projets pour le premier degré vise à mettre en place des plans individualisés d'apprentissage et d'accompagnement pour les élèves qui éprouvent des difficultés, des troubles ou des souffrances. Je sais que ces programmes vous tiennent aussi à cœur.

Nous voulons créer des chemins adaptés dans le premier degré commun et proposer des activités complémentaires afin de valoriser d'autres compétences. Nous voulons aussi développer des formes de tutorat et accompagner la construction d'un projet d'orientation positive.

Mon cabinet travaille actuellement à la création d'une dynamique pédagogique afin de prévenir le redoublement. Dans l'enseignement fondamental, l'enseignement de trois à huit ans est un degré charnière très important. Nous élaborons également la certification par unités (CPU) pour un autre degré charnière de l'enseignement secondaire.

Vous soulignez également la nécessité de revoir la fonction, la place et le moment de l'évaluation dans le processus éducatif en renforçant le CE1D par rapport au CEB. Le CE1D certifie une maîtrise des compétences à l'issue du continuum pédagogique. Il pourrait constituer à terme la première et la seule certification de la maîtrise des compétences-socles. Je voudrais cependant éviter la précipitation.

Les évaluations externes se sont inscrites progressivement dans notre système éducatif même si certains réseaux les organisaient déjà. L'harmonisation, l'obligation du CEB, les décrets sur le TESS et sur le CE1D visant à renforcer le décret sur le CEB du 2 juin 2006 ont renforcé ce dispositif. Le décret sur le CE1D est récent, il date du 30 avril 2009. Le décret sur le CEB a bénéficié de quatre années de mise en œuvre et fait l'objet des travaux de la commission de pilotage et d'analyses rigoureuses. Il a abouti à un étalonnage dont on revoit chaque année la difficulté. L'étalonnage garantit des indicateurs précis.

Avant de rendre les épreuves obligatoires, le recul est nécessaire pour ajuster les indicateurs. Le CE1D devrait bénéficier des mêmes indicateurs d'étalonnage que le CEB quand il aura été généralisé à un nombre important d'établissements. Il est d'ailleurs positif que les groupes de travail sur le CEB et le CE1D communiquent en vue d'établir davantage de continuité et de cohérence dans les apprentissages. On constate toutefois des moments de rupture entre le fondamental et le premier degré du secondaire, particulièrement dans l'apprentissage des mathématiques et, dans une moindre mesure, des sciences. Les relectures des référentiels de mathématiques et de sciences n'y sont pas étrangères. Ils ont été mieux structurés pour favoriser une pédagogie plus adaptée et progressive, conformément au décret « missions ».

Les rapports de l'inspection constatent les retombées positives des évaluations externes certi-

ficatives qui constituent progressivement des leviers de modification des apprentissages, des pratiques et des modes d'évaluation des élèves. Je suis convaincue que ce processus va se généraliser, mais il faut agir sans précipitation et avec l'appui des professeurs. Ils doivent être convaincus que ces évaluations facilitent leur travail et que les corrections, via le service de l'inspection et les conseillers pédagogiques, peuvent être de vrais outils pour améliorer leur pratique pédagogique. L'objectif est bien celui-là. Dans cet esprit, le service de pilotage travaille en collaboration avec mon cabinet pour réviser le calendrier des évaluations externes certificatives ou non certificatives afin de dynamiser leur impact.

Des propositions seront bien sûr formulées en commission de pilotage et elles pourraient, le cas échéant, aboutir à certaines modifications.

En conclusion, je dirai que notre évaluation externe ainsi qu'une dynamisation des pratiques éducatives et d'encadrement devraient constituer des moyens de plus en plus efficaces pour enlever progressivement du crédit à la marchandisation de l'enseignement et de la remédiation.

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Lutter contre la marchandisation équivaut à redonner tout son sens aux étapes importantes de l'enseignement que sont la remédiation et les différents programmes d'évaluation, externes comme internes.

Je relèverai deux éléments, madame la ministre. Vous avez parlé, sur le plan de la remédiation, de stratégies didactiques à développer, à faire connaître et à améliorer. Mais des stratégies didactiques doivent également être généralisées en matière d'évaluation. La formation continue est le principal vecteur dont nous disposons pour sensibiliser les enseignants à une analyse un peu réflexive des stratégies qu'ils adoptent pour sortir du cadre habituel.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'évolution de la prédominance du CEB par rapport aux CE1D, de nombreuses voix s'élèvent pour affirmer qu'il serait beaucoup plus cohérent de faire une évaluation externe certificative à la fin du tronc commun, plutôt qu'à ce moment charnière qu'était la fin du primaire. Des textes adoptés voici une dizaine d'années souhaitaient ce tronc commun.

Vous avez relevé à juste titre un obstacle évident : l'aspect récent des évaluations externes. Il ne faut certainement pas brûler les étapes. Les choses se mettent en place de façon assez naturelle. Je relèverai un obstacle supplémentaire : la césure de l'enseignement entre fondamental et se-

conadaire, puisque même l'implantation des écoles est différente. Pour faire sauter cette barrière sans précipitation et de l'intérieur, il faut veiller à ce que les enseignants de la fin de l'école fondamentale et ceux du premier cycle du secondaire travaillent en commun, notamment à l'élaboration des épreuves du CE1D.

Je me réjouis de ces initiatives nécessaires à l'instauration de la confiance. Peut-être pourra-t-on à un moment donné opérer ce basculement faire primer le CE1D sur le CEB, ce que de plus en plus de personnes souhaitent.

1.5 Question orale de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire, intitulée « Scolarisation des enfants roms ».

Mme Barbara Trachte (ECOLO). – Je reviens vers vous, madame la ministre, au sujet des actions menées par la Fédération Wallonie-Bruxelles pour la scolarisation des enfants roms.

En effet, le rapport du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles au parlement, relatif à l'application de la Convention internationale des droits de l'enfant, a retenu toute l'attention de mon groupe. J'y ai observé que l'axe 3 du plan d'action 2011-2014 prévoit notamment de garantir à chaque enfant une éducation de qualité et en particulier de lutter contre les inégalités de résultat dues à la situation de l'enfant en favorisant l'accrochage scolaire des enfants de familles roms.

Par ailleurs, en novembre 2011, la Fondation roi Baudouin a édité le rapport d'une recherche sur *Les enfants roms sur le chemin de l'école*, qui a soutenu et suivi dix projets concrets de scolarisation des enfants roms en Belgique, tant en Communauté française qu'en Communauté flamande. Ces dix projets sont détaillés dans le rapport.

Il en résulte que les enfants roms sont trop peu scolarisés. Ils sont quasi absents de l'école maternelle, peu d'entre eux achèvent l'enseignement fondamental et, a fortiori, encore moins entrent dans l'enseignement secondaire ou supérieur. L'enseignement est cependant une clé essentielle pour améliorer la situation globale des Roms et briser le cercle vicieux de l'exclusion sociale. Créer et entretenir la confiance entre les familles roms et l'école permet également de maintenir un lien avec les autres institutions.

C'est pourquoi la Fondation roi Baudouin insiste sur le renforcement de cette relation de confiance. Elle constate que le recours à des médiateurs scolaires et à des personnes relais issues

de la communauté rom permet de faciliter cette confiance. Elle insiste également sur la barrière de la langue et relève la nécessité de renforcer les connaissances et compétences culturelles des enseignants et des directions d'établissements sur la situation de ces familles. Des initiatives pourraient être prises dans le cadre de la formation initiale ou continuée.

Enfin, la fondation dresse une troisième série de pistes pour insérer concrètement les enfants roms dans l'école et éviter ainsi leur relégation dans des filières inadaptées : des initiatives doivent être prises pour l'apprentissage de la langue de l'enseignement, de la lecture et de l'écriture ; une attention particulière doit être portée à la lutte contre le décrochage des jeunes filles roms ; il convient de s'investir pour éliminer les préjugés et susciter des rencontres entre parents et enfants roms et ceux d'autres communautés d'origine étrangère, ce qui permettrait d'apaiser les tensions surgissant sur le terrain.

Voici un an, vous me disiez croire en la « méthode des petits pas » et au « maillage des différents acteurs ». Vous insistiez également sur la nécessité de créer une relation de confiance et vous citiez plusieurs pistes en ce sens : médiateurs scolaires, liens avec les associations, espaces de dialogue, tutorat entre élèves, liens avec les écoles de devoirs, modules à l'IFC, etc.

Aujourd'hui, le gouvernement s'est à nouveau engagé à favoriser l'accueil scolaire des enfants roms et la Fondation roi Baudouin propose, au même moment, des idées concrètes issues des expériences de terrain.

Je souhaiterais dès lors savoir quelles mesures concrètes le gouvernement a décidé pour favoriser l'accueil scolaire des enfants roms en Fédération Wallonie-Bruxelles, à quelle échéance et selon quelles modalités ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Il exact, madame la députée, que fin 2010 nous avons évoqué la recherche-action de la Fondation roi Baudouin intitulée *Les enfants roms sur le chemin de l'école*.

Vous l'avez rappelé, dix écoles et plusieurs organismes se sont lancés dans un partage de projets pilotes pour améliorer la scolarisation des enfants roms et renforcer la confiance entre les familles roms et l'institution scolaire.

Vous évoquez aujourd'hui le rapport du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles de septembre dernier relatif à l'application de la Convention internationale des droits de l'enfant,

qui consacre une série de mesures à la scolarisation des enfants roms. Ce rapport relaye les engagements du « Plan pour l'égalité » de la Communauté française de février 2011 et de la déclaration de politique communautaire.

Pour respecter nos engagements nationaux et internationaux, nous adoptons bien entendu des mesures spécifiques visant l'amélioration de la qualité de la scolarisation des publics précarisés et notamment des enfants roms. Un plan d'accompagnement et d'intégration des Roms est en cours de rédaction en collaboration avec les régions. Il répond à la demande de la conférence interministérielle fédérale sur les Roms qui, à ce jour, n'a pas encore été relancée par la nouvelle secrétaire d'État.

En Communauté française, ce plan portera principalement sur les questions de scolarisation, d'emploi, de santé, de logement et d'aide à la jeunesse. Mon cabinet insistera pour qu'il soit construit à partir d'axes stratégiques et qu'il ne se résume pas à un catalogue de mesures éparées et ponctuelles.

Nous veillerons à ce que toute mesure découle des questions des Roms eux-mêmes et des acteurs de terrain et que les réponses soient apportées avec eux afin d'éviter tout préjugé. C'est précisément le mode d'action adopté par la Fondation roi Baudouin dans sa recherche-action « Les enfants roms sur le chemin de l'école ».

Pour rappel, cette recherche s'est déroulée en plusieurs étapes. L'équipe a tout d'abord sélectionné sur tout le territoire national des projets de plusieurs acteurs, notamment d'écoles, de services tiers comme les centres d'accueil de la Croix Rouge, mais aussi d'une AMO et de l'asbl « Le Foyer ». Elle a ensuite veillé à un partage de bonnes pratiques et procédé à une évaluation collective. Enfin, un rapport final reprenant une série de recommandations a été publié en novembre 2011 et a été rendu disponible sur le site web de la Fondation roi Baudouin.

Sans entrer dans le détail, j'aimerais établir un lien entre ces recommandations et le travail de l'asbl bruxelloise « Le Foyer » que j'ai décidé de soutenir en 2011. Le rapport insiste sur l'importance de la participation des familles roms dans les écoles et sur la sensibilisation et la formation des enseignants. Le Foyer travaille depuis longtemps déjà dans cette optique. Le travail de cette association avec des médiateurs scolaires d'origine rom vise en effet à établir un dialogue entre les familles et les écoles. C'est un des axes forts du travail que nous devons mener.

Ce projet a pu être réalisé grâce au Fonds d'impulsion à la politique des immigrés (FIPI). Plus récemment, Le Foyer s'est lancé dans la conception d'un coffret pédagogique « Rom » qui rassemble une série de fiches de présentation des différents aspects de la culture rom comme le logement, les métiers ou la langue. Ces documents ont été conçus avec les Roms eux-mêmes et sont destinés au personnel éducatif dans les écoles et au personnel associatif.

Outre un soutien financier à cette association, j'ai demandé au chargé de mission interculturelle de mon administration de valider le contenu de ces fiches par rapport aux référentiels de compétence inter-réseaux pour qu'elles puissent servir d'outil d'accompagnement des enseignants. C'est précieux compte tenu de l'ignorance somme toute naturelle du mode de vie rom.

Madame la députée, j'espère que vous êtes convaincue que nous continuons le travail et que ce dossier avance, même s'il reste toujours beaucoup à faire pour appréhender les spécificités de toute nature, et celle-ci en est certainement une.

Mme Barbara Trachte (ECOLO). – Je suis particulièrement contente d'entendre que l'on passe des idées aux actes concrets, répondant ainsi aux enseignements de cette étude. Je me félicite que ces projets partent des initiatives des acteurs de terrain, en travaillant sur la confiance à travers le recours aux médiateurs scolaires d'origine rom, en créant des fiches pédagogiques à diffuser largement. Madame la ministre, je vous encourage vivement à partir de ce qui fonctionne déjà et à assurer ainsi la pérennité des actions.

1.6 Question orale de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'enseignement obligatoire et de promotion sociale intitulée « Évaluation du décret 'inscriptions' »

1.7 Question orale de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'enseignement obligatoire et de promotion sociale intitulée « Analyse du rapport 2011 de la Ciri »

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

Mme Barbara Trachte (ECOLO). – Il y a déjà deux ans lors des débats relatifs à son adoption et l'an dernier lors de sa modification, mon groupe a insisté sur l'importance de l'évaluation du décret « inscription ». Ce dernier prévoit en effet une évaluation de tout le dispositif. L'évaluation doit être

faite deux années après l'introduction du système.

Nous y sommes aujourd'hui. Une série d'objectifs importants à nos yeux et connexes à ce décret ont été fixés : l'organisation des inscriptions doit être équitable, transparente et pratique pour les personnes chargées des inscriptions en première secondaire, l'égalité d'accès et de traitement doit être garantie, la lutte contre l'échec scolaire, les performances et la lutte contre la relégation en soutenant la mixité doivent être améliorées.

Par le passé, des décrets avaient instaurés des mécanismes de régulation des inscriptions mais aucun n'avait été évalué. Il n'a donc pas été jusqu'à présent possible de savoir si les précédents décrets atteignaient leurs objectifs. La situation est aujourd'hui toute autre puisque l'évaluation prévue devrait permettre une analyse pointue du mécanisme et de ses résultats.

L'article 39 du décret dispose que la commission de pilotage est chargée de l'évaluation. Il mentionne également une série non exhaustive de critères d'évaluation. Parmi ceux-ci, certains sont impossibles ou difficile à utiliser à ce stade à cause de la courte période d'application du décret. Je pense à l'évolution du taux de réussite au cours et à l'issue du premier degré, au taux de fréquentation de l'année complémentaire ou à l'orientation en fin de cycle.

L'application du décret peut toutefois être déjà évaluée selon certains critères comme l'existence de mesures de soutien et d'accompagnement, le développement d'expériences pilotes de partenariat entre les écoles d'indice socioéconomique faibles et plus élevé, le changement en cours de cycle, la progression vers la mixité et enfin le système d'attribution de places.

J'aimerais tout d'abord connaître le calendrier de travail de la Commission de pilotage (Copi). Par ailleurs, pouvez-vous nous décrire sa méthode de travail ? Comment et avec qui travaillera-t-elle ? Mobilisera-t-elle les différents services de l'enseignement ? Réalisera-t-elle des analyses quantitatives et qualitatives, des auditions, etc. ?

L'évaluation sera-t-elle exclusivement « interne » ou une partie sera-t-elle confiée à des experts indépendants – une équipe interuniversitaire, par exemple ? Comptez-vous rédiger un cahier des charges afin d'en garantir l'efficacité ?

En ce qui concerne l'application du décret, allez-vous évaluer la qualité de l'information reçue par les familles ? Leur perception du décret fera-t-elle partie de l'analyse ? Le formulaire d'inscription était-il clair ? L'information donnée aux écoles

a-t-elle été suffisante ? Le décret simplifie-t-il réellement le travail de écoles ?

L'évaluation permettra-t-elle d'analyser l'impact du critère de mixité sociale en fonction de l'indice des écoles ? Vérifiera-t-elle si les élèves ayant bénéficié d'une priorité « Isef » (indice socio-économique faible) ont fait l'objet d'un accueil particulier sans quoi cette priorité n'aurait guère d'utilité ?

L'évaluation portera-t-elle sur des cohortes d'élèves avant et après l'entrée en vigueur du décret, ainsi que sur leur trajectoire ? Tiendra-t-elle compte des réalités socio-économiques des différents bassins scolaires ? La situation de Bruxelles et du Luxembourg ne devrait pas être évaluée de la même manière, me semble-t-il.

Enfin, allez-vous apprécier l'appropriation du dispositif par les acteurs de l'enseignement et les contournements du décret que nous avons malheureusement du constater ?

Vous l'aurez compris, madame la ministre, je voudrais m'assurer que cette évaluation ne soit pas traitée comme une simple formalité administrative. Le décret est complexe parce qu'il entend réguler une matière délicate et des situations très différentes. Il concerne de multiples acteurs, recouvre des situations très disparates et a pris une place importante dans le fonctionnement de notre système d'enseignement. Il a un impact sur plusieurs autres domaines et est lui-même lié à d'autres préoccupations. Il convient aujourd'hui d'analyser sérieusement cette complexité afin d'évaluer l'adéquation entre les dispositifs et les objectifs.

Mme Caroline Désir (PS). – En fin d'année civile, nous avons reçu le rapport de la Ciri. Nous l'avons lu attentivement et les statistiques qu'il contient nous ont permis de mieux comprendre la situation et de noter les grandes tendances.

Le calendrier, tout comme la méthodologie, semblent désormais bien définis. C'était l'un des objectifs de cette deuxième année de fonctionnement. Si je ne me trompe, la Commission n'a même pas émis de recommandation, contrairement à l'an passé. Une routine est donc en train de s'installer au bénéfice de tous les acteurs scolaires.

Quelques chiffres semblent toutefois intéressants à analyser. Ainsi, si l'on constate une très légère hausse du nombre absolu de formulaires uniques d'inscription (FUI), on observe cependant, au terme de la première phase d'inscription, une augmentation relative du nombre d'élèves placés uniquement en liste d'attente : on passe en effet de 1,56 à 1,99 %. Cela concerne en grande majorité des élèves de la Région bruxelloise (701 sur

849), ce qui est logique en fonction des tensions qui existent entre offre scolaire et évolution démographique.

Je voudrais également souligner l'évolution du nombre des élèves « Isef ». Les différents indicateurs montrent qu'ils augmentent dans la plupart des établissements scolaires, singulièrement à Bruxelles. On dénombre pratiquement 48 % d'élèves « Isef » dans les écoles complètes, contre 38 % l'année précédente. S'il faut regretter que quatre écoles ne comptent que des élèves « Isef », il faut se féliciter de cette évolution générale. On ne peut encore parler de mixité mais au moins de la chute de certaines cloisons. Un premier défi reste l'accès de tous les élèves à toutes les écoles. Un autre, plus important, est celui de leur intégration dans l'ensemble du parcours scolaire. Madame la ministre, est-ce ainsi que nous pouvons analyser les chiffres de la Ciri ?

Au-delà de cette analyse sommaire, je retiens un autre chiffre encore : 53 écoles ont ajouté des places entre leur annonce initiale et la clôture. Le rapport mentionne ainsi 553 places au total.

Je vous avais interrogée, voici quelques mois, sur une rumeur persistante faisant état d'un détournement de l'esprit et des règles du décret « inscriptions ». Certains établissements déclareraient en effet moins de places que l'année précédente mais ouvriraient des places, voire une classe, une fois l'intervention de la Ciri achevée. Cela leur permettrait d'intégrer des élèves sans aucun contrôle ni aucune objectivation de l'inscription. Une façon de choisir ses élèves, ainsi que cela pouvait se pratiquer avant le décret.

Vous m'aviez répondu qu'il était difficile de faire le tri entre les baisses et les hausses de déclarations, que les chiffres globaux évoluaient peu et qu'il fallait tenir compte du nombre d'élèves par classe, de la délivrance du CEB ou encore de l'organisation physique des classes. Le manque de locaux, disiez-vous, oblige parfois les établissements à réduire l'offre en première année afin d'en libérer pour les années supérieures.

Ces explications sont logiques et implacables. Cependant, les rumeurs persistent. Ces pratiques ne concerneraient pas des centaines d'élèves, mais c'est tout de même une violation des principes du décret, que vous défendez pourtant avec énergie. Après l'analyse de la Ciri, de tels cas particuliers apparaissent-ils au-delà des chiffres globaux ? Des dossiers de plaintes ont-ils été déposés ? De tels agissements ont-ils été portés à votre connaissance ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de

l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Il est heureux que la procédure d'inscription en première année commune de l'enseignement secondaire s'installe, se régularise et se « routinise ». Les écoles sont désormais plus expérimentées et plus sereines face à ces nouvelles pratiques. Le nouveau décret est maintenant connu, tant dans le fondamental que dans le secondaire. Cela montre que l'information circule. Chaque année, de nouveaux parents sont concernés, mais ils se parlent, et les élèves ont des frères et sœurs : autrement dit, le système se normalise progressivement. C'est positif pour les parents, les écoles et les élèves.

La mise à disposition des rapports de la Ciri pour la commission de l'Éducation et du parlement est un autre point positif. Ils sont très complets et contiennent de très nombreux chiffres. Les données sont de plus en plus précises et permettent des analyses affinées.

Madame Désir, vous me demandez de commenter quelques données statistiques. J'en appelle toutefois à la prudence, étant donné le peu de recul que nous avons pour juger de ce nouveau système. Comme l'a rappelé Mme Trachte, nous sommes encore dans la phase de mise en place ; même si cela a bien fonctionné, tout ne peut pas être parfait dès le début. De plus, ces données statistiques sont globalisées, elles ne peuvent pas refléter la spécificité et la complexité de certaines situations. Enfin, le rapport de la Ciri n'est pas le fruit d'une étude scientifique approfondie qui comporterait un volet qualitatif et un volet quantitatif, c'est une base de données précises. Nous avons des constats bruts, déjà riches d'enseignements, mais qu'il nous reste à traiter.

Madame Désir, vous relevez une hausse relative (de 1,56 % en 2010 à 1,99 % en 2011) du nombre d'élèves placés uniquement en liste d'attente au terme de la première phase d'inscription, juste après le classement par la Ciri. En 2011, ce classement a porté sur 4 237 volets confidentiels, renvoyés à la Ciri par 62 établissements complets à plus de 102 % à l'issue de la période de trois semaines d'inscription. En 2010, la Ciri avait traité 2 471 volets confidentiels, renvoyés par 25 établissements réputés complets, parmi lesquels dix-neuf n'avaient pu attribuer que 80 % des places déclarées disponibles.

Le décret a été modifié entre les deux exercices. De telles difficultés liées à l'évolution de la législation ne devraient plus se produire. La dernière modification, votée à la fin de l'année dernière à la demande de la Cour constitutionnelle, renforce le critère « des quatre kilomètres ».

Entre 2010 et 2011, c'était la définition du caractère complet d'un établissement qui avait évolué.

Entre 2010 et 2011, une donne a changé, à savoir la définition d'un établissement. En 2010, était considéré comme complet un établissement qui, au 1^{er} octobre 2009, avait au moins autant d'élèves inscrits que de places déclarées disponibles. Depuis 2011, est considéré comme complet l'établissement qui, à l'issue de la période d'inscriptions, a recueilli plus de demandes qu'il n'a déclaré de places disponibles. En 2011, nous avons travaillé en temps réel. Les deux fonctionnements présentaient des avantages et des inconvénients. Travailler sur la base des données de l'année précédente permettait d'adresser un message clair aux parents mais, d'un autre côté, les données ne correspondaient plus nécessairement à la réalité. Dès lors, des écoles complètes en 2009 ne pouvaient plus en 2010 attribuer que 80 % des places et devaient laisser les autres demandes en attente même si, en réalité, elles pouvaient toutes les accueillir favorablement. À la demande unanime, nous avons corrigé cette situation.

Nous avons constaté qu'en 2010 un nombre limité d'établissements s'attendant à une plus forte demande que l'année précédente avaient augmenté d'entrée de jeu le nombre de places déclarées disponibles, pour ne pas relever d'un classement Ciri. Ils ont ainsi pu inscrire davantage d'élèves qui avaient marqué leur première préférence pour ces établissements, voire dans certains cas la deuxième ou troisième préférence après le classement Ciri.

Une telle démarche a pu leur être préjudiciable sur le plan organisationnel car, comme ils ont augmenté le nombre d'inscrits, ils ont dû prévoir pour les années suivantes des classes supplémentaires, mais avec les mêmes locaux. Ils ont ensuite parfois dû réduire le nombre de places en première année. Cela explique en partie la diminution du nombre de places déclarées disponibles pour la rentrée 2011 dans certains établissements. D'autant que la Ciri peut encore ajouter dans l'établissement un élève dans des circonstances exceptionnelles.

Par contre, s'il y avait bien en 2011 849 élèves en liste d'attente après le classement Ciri contre 669 l'année précédente, les choses se sont décan-tées beaucoup plus vite l'année dernière. Au 1^{er} juillet 2010, il y avait 481 élèves en liste d'attente contre 366 en 2011 ; au 30 juillet 2010, 263 contre 227 en 2011 ; le 20 août 2010, 337 en liste d'attente contre 306 en 2011 ; le 31 août 2010, 194 contre 153 en 2011 ; le 16 septembre 2010, 66 contre 11 en 2011.

Néanmoins, le changement de définition des

écoles complètes rend la comparaison entre 2010 et 2011 légèrement bancal. Nous y verrons plus clair avec le bilan 2012.

Vous évoquez l'évolution de la distribution des élèves Isef : pratiquement, 48 % d'élèves Isef dans les écoles complètes contre 38 % l'année précédente. Nous ne pouvons donc pas dire que la mixité n'existe pas. Bien entendu, c'est une moyenne, on sait qu'il y a des extrêmes. Il y a par exemple quelques écoles sans élèves Isef, mais elles sont situées dans des environnements urbains, semi-urbains et ruraux très peu diversifiés sociologiquement. Il y a aussi quelques écoles exclusivement fréquentées par des élèves Isef, situées dans des quartiers sociologiquement peu favorisés. Nous serons sans doute toutes et tous d'accord pour dire que le décret « inscriptions » n'est pas un levier de politique urbanistique !

Je note aussi que la grande majorité des parents qui bénéficiaient d'une priorité Isef n'ont pas hésité à la valoriser en se présentant dans une école réputée complète relevant de leur préférence et ils en ont bénéficié.

En se présentant dans des écoles dites complètes pour faire valoir leur statut Isef prioritaire, ces parents démontrent que l'information est efficace.

Par ailleurs, dès la fin du classement par école, certains établissements ont complété leur effectif en inscrivant des élèves Isef en première préférence. Cela signifie que des écoles totalement Isef sont aussi le premier choix des parents.

L'accueil, l'accompagnement et le soutien de ces enfants sont des enjeux majeurs, même si tous ne présentent pas des difficultés d'apprentissage. L'encadrement différencié, le projet pilote au premier degré, la prise en compte des difficultés, des troubles d'apprentissage et le dispositif d'accueil et de scolarisation des primo-arrivants permettent de réaliser cet encadrement spécifique.

La Commission inter-réseaux des inscriptions (Ciri) n'est pas outillée pour analyser les déficiences dans ces domaines. Mais la comparaison entre l'indice socio-économique moyen d'une école et les performances de ses élèves lors des épreuves externes permettra de tirer des ébauches de conclusions.

Les contextes des écoles sont diversifiés et évolutifs, de même que les dynamiques des équipes pédagogiques. Celles qui, année après année, ont accueilli des publics différents, ont progressivement mis en place des pédagogies mieux adaptées. Dans des situations aussi complexes, le processus d'ajustement n'est pas immédiat.

L'effet de variables précises ne permet pas non plus de tirer des conclusions hâtives. Les experts distinguent l'influence des parents, les effets institution, contexte socioculturel et motivation du jeune. Il est difficile de hiérarchiser ces facteurs qui influencent les décisions politiques.

L'ajout de places disponibles mérite notre attention. Pour commencer, aucune plainte n'a été déposée. Or d'avril à septembre 2011, 553 nouvelles places ont été créées dans cinquante-trois écoles de Bruxelles, du Brabant wallon et de la Région wallonne. J'ai porté une attention particulière à ces écoles.

Il existe une grande variété de cas de figure.

Selon les écoles, le nombre de places varie de une à trente et une. Sur les cinquante-trois écoles concernées par une augmentation du nombre de places, trente-trois, soit 62 % des écoles, ont ajouté entre une et dix places ; trois entre onze et quinze places ; neuf entre seize et vingt places et huit entre vingt et trente places.

Parmi les cinquante-trois écoles, cinq ont créé septante-neuf places après le « classement écoles » afin d'accueillir tous les premiers choix non satisfaits. Avant le classement Ciri, les établissements en mesure d'accueillir les demandes restantes l'ont fait. Ces cinq écoles sont situées en Région wallonne. Il ne s'agit aucunement d'une stratégie irréflechie.

Selon les cas de figure, le nombre de places ajoutées peut être égal, légèrement inférieur ou supérieur au nombre d'élèves en attente pour leur premier choix. Dans la mesure du possible, compte tenu des normes à respecter et de la capacité des classes, ces établissements les ont inscrits.

Six écoles, dont quatre à Bruxelles, ont créé cinquante-neuf places après la classement Ciri afin d'éponger les listes d'attente générées par ce classement et accepter les inscriptions par ordre chronologique. Ces places complémentaires ont été ouvertes pour accueillir les élèves sur la liste d'attente selon le classement Ciri ainsi que les demandes chronologiques restées insatisfaites. Dans cette démarche toutes les étapes précédentes ont été respectées : les demandes chronologiques n'ont pas été prises en compte avant les listes de la Ciri ! Ici aussi le nombre de places ajoutées était égal ou légèrement supérieur ou inférieur à celui des élèves en liste d'attente.

Cela démontre que ces établissements sont à la limite de leurs capacités d'accueil et ajoutent des places à doses homéopathiques afin de répondre à ces demandes.

Après le 1er septembre, dix-neuf écoles avec des listes d'attente de un à quarante-huit élèves – sauf trois où il n'y en avait plus – ont créé un total de cent vingt-quatre places avec un petit nombre par école allant de une à six places dans 73 % des cas.

Cette augmentation de capacité s'est généralement produite entre le 5 et le 8 septembre, preuve que les directions se sont montrées prudentes, ont vérifié la stabilité de leurs effectifs et ont attendu les dégonflements partiels de la liste d'attente. Nous avons vérifié qu'elles ont toujours attribué les quelques places créées dans l'ordre de la liste d'attente.

La DGEO, qui a mené une analyse constante de l'évolution du nombre de places école par école, n'a pas relevé d'irrégularités quant à la gestion des places disponibles. Dans le courant du mois de septembre, à ma demande, mon administration a procédé à des vérifications impromptues dans seize d'établissements secondaires afin de s'assurer, par les agents du service de vérification, de la coïncidence entre la situation d'inscription telle qu'elle ressortait du logiciel Ciri et de la situation réelle sur le terrain au mois de septembre.

Vous pouvez constater que j'ai été particulièrement attentive à cette thématique.

Vous voyez que j'ai été particulièrement attentive à cette question. Un contrôle plus large sera encore prévu en cours d'année scolaire et portera sur une soixantaine d'établissements complets à Bruxelles et dans le Brabant wallon.

Lors du contrôle de septembre, les vérificateurs ont essentiellement relevé des difficultés tout à fait marginales qui peuvent être liées à l'encodage trop lent des désistements par certaines écoles. Il peut également s'agir d'un défaut de mise à jour de l'encodage dans des écoles qui, traditionnellement, sont incomplètes et qui ne pensaient pas qu'il était à ce point important de renseigner qu'elles avaient inscrit des élèves. Il s'agissait donc plus d'un défaut d'information dans la base de données centralisée que d'une volonté de ne pas respecter les décrets.

Le rapport fait également état de certaines difficultés, rencontrées par les directions, dues à l'absence d'élèves classés en ordre utile et dont les parents n'étaient pas joignables, parce qu'ils avaient déménagé ou qu'ils étaient partis à l'étranger. Ce nombre est très peu élevé.

La DGEO signale que des anomalies, qu'elle qualifie de minimales, ont été relevées, notamment lorsque des élèves étaient présents physiquement dans l'école de leur deuxième préférence alors

qu'ils avaient finalement obtenu une place dans l'école de leur première préférence ce qui, normalement, annule la place dans l'école de la deuxième préférence. Là non plus, il n'est pas question d'une volonté de prendre une place à laquelle on n'a pas droit.

Il s'agit là d'anomalies tout à fait marginales qui ont nécessité des régularisations auxquelles les vérificateurs ont procédé en veillant toujours au respect des droits des élèves placés sur une liste d'attente. J'ai voulu, par l'envoi des vérificateurs et par les calculs effectués par l'administration, que les vérifications soient les plus transparentes.

J'en conclus de ce développement étayé par des faits et par les informations dont je dispose, que les écoles ne peuvent pas et n'ont pas pu intégrer de façon opaque des élèves sans aucun contrôle ni objectivation de l'inscription. Forcément, c'est bien dans les écoles les plus sensibles que les contrôles ont été effectués. L'administration a vraiment suivi l'évolution des listes d'attente.

Les listes d'attente n'ont pas été supprimées au 1er septembre et toute inscription, aussi tardive soit-elle, doit se faire dans le respect de la liste. De plus, des contrôles peuvent être effectués sur la base des fichiers établis au 1er octobre et au 15 janvier.

Par ailleurs, mes services veillent à disposer des données les plus précises possible afin de faciliter le travail d'évaluation du décret demandé à la Commission de pilotage.

Le décret du 18 mars 2010 est très précis sur les critères d'évaluation. L'article 39 énonce les paramètres de l'évaluation confiée à la Commission de pilotage. Je ne compte pas alourdir la charge de travail qu'exigera ce premier rapport. Cette tâche étant suffisamment complexe, je veillerai au respect strict du décret, même si on peut apporter des réponses à des préoccupations légitimes non prises en compte dans l'évaluation.

Lors de sa séance du 5 avril 2011, la Commission de pilotage, a décidé de rendre un premier avis en avril 2012. La méthode a fait l'objet de discussions entre les responsables des différents services chargés du comptage des élèves, du pilotage du système éducatif, des indicateurs de l'enseignement et de l'inspection. Il importait de pouvoir comparer les approches quantitatives et qualitatives. Il a donc été décidé de se référer aux enquêtes réalisées auprès des directions et aux rapports de l'inspection sur les pratiques pédagogiques dans le premier degré.

Cependant, après seulement deux années

d'application, nous ne sommes pas en possession de suffisamment d'informations pour analyser des parcours complets d'élèves. Ce n'est que dans quelques années que nous pourrons tirer des conclusions fiables sur le parcours scolaire des élèves dans le premier degré. En effet, la première cohorte inscrite en septembre 2010 est aujourd'hui en deuxième année et ne peut pas encore être évaluée.

Par contre, même si les périodes de référence sont courtes, nous pouvons déjà tirer certaines conclusions sur l'évolution de l'indicateur de mixité sociale des établissements du premier degré.

Vous avez évoqué la possibilité de faire appel à des équipes externes, de type universitaire, pour mener cette tâche à bien. Cette solution me semble prématurée, des données insuffisantes ne permettant pas de dégager des tendances. De plus, ce genre d'étude est onéreux et je ne peux pas y consacrer de budget, contrairement aux études de type Pisa que nous nous devons de présenter.

Ajoutons qu'une étude scientifique supposerait que l'on puisse développer des comparaisons avec la situation antérieure. Or nous n'avons aucun chiffre sur cette situation antérieure et nous ne pourrions donc faire aucune comparaison de ce type. Un des éléments cruciaux de ce décret-ci est précisément la centralisation, en début de législature, des informations sur les inscriptions.

Tous les acteurs de la commission de pilotage (Copi) s'accordent sur le caractère délicat du travail d'évaluation tant sur le plan de la collecte des données que sur celui de la méthode de traitement et d'interprétation. Ainsi, le professeur Marc Demeuse souligne qu'« il n'est pas possible en l'état actuel de faire un monitoring des parcours individuels d'élèves, qu'on ne peut davantage mener d'observations fines tant qu'on est pas en mesure de croiser de multiples données. »

Nous disposons déjà d'une série de données et la Copi pourra nous fournir des informations complémentaires, mais il faudra laisser le temps aux services d'organiser leur démarche et aux élèves d'avancer dans leur parcours. C'est l'unique moyen de tirer des conclusions tendanciennes et d'éviter les conclusions hâtives.

Concernant l'information des familles défavorisées, je veille à soutenir le travail des asbl associées à la Campagne Marguerite d'Infor-Jeunes à Bruxelles. En revanche, évaluer l'impact de cette information sur les choix et les comportements des familles nécessiterait une enquête qualitative d'envergure que le budget actuel ne permet pas.

Afin de soutenir les associations et l'action du délégué général aux droits de l'enfant, j'ai fait imprimer de petits fascicules informatifs très simples qui seront joints cette année au formulaire unique d'inscription adressé aux parents. L'année dernière, ils ont été imprimés mais ils ont été remis aux écoles, aux associations et au délégué général aux droits de l'enfant. Nous comptons cette année étendre l'information pour toucher un maximum de famille.

Mme Barbara Trachte (ECOLO). – Je remercie la ministre de sa longue réponse, très intéressante dans sa première partie. Je lirai attentivement le compte rendu.

Mon groupe tient beaucoup aux objectifs du décret, notamment à la création d'un système équitable et transparent. À cet égard, la ministre nous a communiqué beaucoup de chiffres dont nous ne disposons pas. L'égalité de traitement est un autre objectif très important à nos yeux.

Le décret porte aussi sur une question touchant de près les familles concernées, en particulier celles qui peuvent bénéficier de la priorité « Isef » et celles qui ne peuvent pas obtenir une inscription dans l'école de leur premier choix. Ces éléments justifient l'importance que nous accordons à l'évaluation. Nous attendons qu'elle soit à la hauteur des objectifs poursuivis.

La première évaluation ne peut pas être complète, évidemment, mais elle est néanmoins cruciale car elle ouvrira la voie aux évaluations futures. Je voudrais donc que le contenu de cette première évaluation soit défini méticuleusement.

J'ai écouté avec la plus grande attention ses propos relatifs aux aspects quantitatifs et qualitatifs. Sans vouloir aller très loin, je pense qu'il serait intéressant de voir si le formulaire unique d'inscription est facile à compléter.

Par ailleurs, je crois qu'il ne faudrait pas se contenter d'interroger les écoles. Interroger les parents et les associations devrait aussi faire partie de l'évaluation quantitative globale.

Étant donné l'importance du sujet, mon groupe s'interrogera sur l'opportunité de demander à M. le président d'organiser une audition de la Copi sur les modalités de l'évaluation.

Mme Caroline Désir (PS). – Je remercie à mon tour la ministre pour ses très longs développements. Je m'inspirerai de la sagesse de Mme Trachte pour lire, moi aussi, attentivement le compte rendu dès qu'il sera publié.

Comme je le lui avais demandé, Mme la ministre n'a pas lésiné sur les moyens de contrôle. Je

m'en réjouis mais je l'invite à rester vigilante car, si sa démonstration est convaincante, il reste une période floue. En effet, alors que la situation est censée être stabilisée à la rentrée, nous assistons à un certain nombre de désistements dans les premiers jours de septembre. Des gens quittent soudain une école pour une autre, sans que l'on sache pourquoi. Il y a des choses un peu troublantes. Des rumeurs circulent, des chefs d'établissement se posent des questions. Ils se disent qu'au fond, si certains parviennent à contourner le décret, ils pourraient faire la même chose et, eux aussi, choisir leur public.

Il ne faudrait pas laisser s'installer un système dans le système. Ce n'est la volonté de personne. En outre, ce serait injuste. Nous avons voulu des règles d'inscription transparentes ; il faut à présent qu'elles soient respectées.

La ministre nous a dit que, de toute façon, la liste d'attente restait active après la rentrée, mais je suis dubitative. Il me semblait que le décret prévoyait que la situation se figeait dès que tous les élèves s'étaient vu attribuer une école. Dès lors, que reste-t-il de la liste d'attente ? N'en revient-on pas tout simplement à une liste d'inscriptions par ordre chronologique ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Certaines écoles ne sont pas complètes. Dans ce cas, le problème ne se pose pas. Par contre, la question concerne les élèves dits « sans-école » inscrits sur une liste d'attente officielle.

Nous avons recherché et retrouvé les onze élèves concernés. Dix d'entre eux étaient inscrits dans un établissement francophone ou flamand. Le onzième et son père ont assisté à une émission de télévision où il était question d'élèves « sans-école ». Je les ai reconnus sur le plateau. Alors qu'il était inscrit en ordre utile, il s'était désisté de sa seconde ou troisième préférence pour devenir un « sans-école ». C'est son choix. Suite à son renon, il a été versé dans cette liste d'attente.

1.8 Question de Mme Olga Zrihen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Nouveaux conseils de participation »

Mme Olga Zrihen (PS). – Le mandat des représentants des élèves et de leurs parents aux conseils de participation est arrivé à terme le 1er janvier dernier dans les écoles primaires et secondaires d'enseignement ordinaire et spécialisé. Il s'agit d'un mandat de deux ans.

Le conseil de participation réunit des représentants des acteurs de l'école – les enseignants, les parents, la direction, le pouvoir organisateur, le personnel ouvrier et administratif – ainsi que des partenaires extérieurs représentant la société civile. Ce conseil doit être l'espace de démocratie et de débat que nous espérons tous lorsque nous imaginons le fonctionnement idéal d'un établissement scolaire. Les acteurs de l'école doivent pouvoir y exprimer leur avis, dialoguer et formuler des propositions concrètes dans le but d'améliorer la qualité de vie et d'apprentissage de tous les enfants.

La Fédération Wallonie-Bruxelles a demandé que lui soit communiquée la composition des nouvelles représentations avant le 31 janvier 2012. La problématique des liens entre parents, élèves et équipes pédagogiques est fréquemment abordée par notre commission. L'importance du conseil de participation et des associations de parents est souvent soulignée. Pourtant, les retours du terrain sont contrastés.

Madame la ministre, quel bilan tirez-vous du fonctionnement des conseils de participation et de l'implication des différents acteurs ? Le taux de représentation et de présence a-t-il augmenté ? Quels sont les retours du terrain et de l'administration ?

Vous aviez répondu à ce propos à Mme Saudoyer que les situations de terrain étaient multiples et variées. Il vous paraissait impossible de remplacer ceux qui se contentaient du minimum légal. Vous aviez affirmé qu'il appartenait à chaque école de susciter la participation de tous.

Nous savons que la participation ne peut faire l'objet d'un décret. À l'heure où l'école est un des plus grands défis de notre Fédération, certaines initiatives pourraient toutefois être encouragées. À défaut d'ébaucher d'ambitieux chantiers, la collection et la diffusion de bonnes pratiques pourraient constituer une ouverture intéressante.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Les conseils de participation, tous réseaux confondus, devaient remplacer une partie de leurs membres pour le 31 décembre. En effet, si les représentants des enseignants sont élus pour quatre ans, ceux des parents et des élèves ne le sont que pour deux ans. Cette différence voulue par le législateur s'explique par la présence plus longue d'un professeur dans l'établissement.

Madame, la circulaire qui exige la composition des nouvelles représentations parents-élèves que vous évoquez émane du directeur général adjoint pour l'enseignement organisé de la Fédération Wallonie-Bruxelles. C'est son rôle en tant

que représentant du pouvoir organisateur de ces écoles. Les établissements de l'enseignement subventionné ne doivent pas remplir cette procédure car il appartient à chaque pouvoir organisateur de mettre en place ces conseils.

De plus, le décret « missions » ne prévoit pas que l'administration les contrôle. Les conseils de participation doivent cependant transmettre régulièrement un rapport d'activités reprenant certaines informations débattues en leur sein.

Il est impossible de dresser un bilan du fonctionnement de ces conseils qui ne doivent rendre compte ni de la fréquence ni du contenu exhaustif de leurs réunions même si ce dernier est dicté par leurs missions. Ils traitent notamment de la gratuité, des voyages scolaires, des classes de dépaysement ou de l'élaboration du projet d'établissement.

Sur internet, « conseil de participation » a des dizaines de milliers d'occurrence. Ce sont généralement des comptes rendus de réunions mais des sites expliquent aussi leur rôle et leur fonctionnement. Des pages d'associations de parents, de fédérations ou d'écoles, décrivent leur mode d'emploi ou la composition de leurs membres. Les sites des écoles possèdent souvent un onglet entier sur le conseil de participation. Un tel foisonnement d'informations témoigne de la vitalité de ces conseils.

Ce n'est sans doute pas le cas partout mais, comme vous le soulignez, cette démarche ne peut être ni coercitive ni décrétable. On ne peut contraindre les parents à un nombre de présences. La vitalité des conseils provient de l'animation et de l'implication des membres.

Je ne pense pas qu'il faille lancer des campagnes de sensibilisation. Le décret « missions » a bientôt quinze ans. Après l'énergie et les moyens dépensés les premières années pour mettre en place un conseil de participation dans chaque école, si certaines communautés éducatives n'ont toujours pas compris l'intérêt d'un tel lieu de rencontre, la sensibilisation ne résoudra probablement pas le problème. Si je ne peux décréter la volonté des acteurs, il m'appartient par contre d'alimenter ces lieux de pistes de réflexions comme l'éducation à la vie relationnelle affective et sexuelle ou d'y renvoyer les directions, les parents ou les enseignants qui m'interrogent sur des questions traitées par les conseils.

Le Conseil de participation est un outil au service de l'école et des élèves. Il sera donc ce que les participants en feront.

Mme Olga Zrihen (PS). – Il sera ce qu'on en fera, nonobstant le fait que tous les établissements

scolaires et tous les Conseils de participation ne sont pas égaux. Lorsqu'ils ont été créés il y a une quinzaine d'années, j'espérais qu'ils soient un élément à la fois stabilisateur et promoteurs d'égalité. Aussi je vous demandais si l'on disposait d'évaluations sur les dispositifs ou sur les projets.

Dans les écoles d'enseignement qualifiant, les conseils de participation ont une mission extrêmement complexe et leurs objectifs sont difficiles à atteindre. J'aurais aimé avoir un peu plus d'informations sur leur capacité à créer une dynamique, dont l'enseignement qualifiant a tant besoin.

1.9 Question orale de Marc Elsen à Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Désaffection des enseignants masculins dans l'enseignement »

M. Marc Elsen (cdH). – À l'heure où, en Flandre, l'on s'inquiète du manque d'enseignants masculins (14 % dans le fondamental, 40 % dans le secondaire), je souhaiterais savoir s'il y a un même déséquilibre hommes-femmes dans l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans l'affirmative, quels sont les zones géographiques et les niveaux d'enseignement les plus touchés ?

Le phénomène est-il préoccupant au point de mériter une attention particulière et des actions spécifiques ? À votre avis, comment l'expliquer ? Pour d'aucuns, la possibilité de concilier vie professionnelle et vie familiale séduirait les femmes, alors que le salaire médiocre proposé aux enseignants rebuterait les hommes.

Pour d'autres, l'école, calquée sur un modèle « maternant », laisserait peu d'espace aux caractéristiques traditionnelles de la masculinité (autorité, ordre et rigueur *sic*) et les hommes n'y trouveraient pas leur place.

Enfin, cette désaffection masculine ne contribue-t-elle pas à accroître la pénurie d'enseignants à l'heure où certaines régions commencent à être confrontées à une explosion démographique ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Votre question, souvent posée, fait suite à une information parue dans la presse sur la désaffection des hommes pour le métier d'enseignant en Flandre. Le magazine *Klasse* aurait d'ailleurs décrété que 2012 serait « l'année de l'homme ».

À quelques nuances près, on peut faire un constat similaire en Fédération Wallonie-

Bruxelles. Selon les analyses des indicateurs de l'enseignement 2011, on constate un vieillissement du personnel enseignant masculin et un apport de jeune personnel féminin pour l'année académique 2009-2010. En effet, dans l'enseignement secondaire ordinaire et dans le spécialisé, le nombre d'enseignantes décroît, particulièrement à partir de 55 ans.

La féminisation touche tous les âges : le primaire ordinaire est féminisé à 80 %, l'enseignement spécialisé à 67 % et le secondaire ordinaire à 61 %.

Par contre, l'enseignement maternel est resté longtemps exclusivement féminin mais il commence légèrement à se masculiniser – 3 % en 2009-2010 – principalement à la suite de l'engagement de maîtres de psychomotricité depuis 2003.

Enfin, entre 55 et 65 ans tous niveaux d'enseignement confondus, les femmes sont 11 % de plus que les hommes à opter pour un départ à la retraite anticipé.

Ces chiffres peuvent être interprétés de multiples façons mais ils reflètent une réalité : une femme veille davantage à concilier ses horaires professionnels et ses engagements familiaux. Certains prétendent que le système scolaire fonctionne sur un mode dit « maternant » et qu'il incite davantage les femmes à choisir le métier. Ce phénomène est cependant observé dans tous les pays européens et dans de nombreuses autres professions, qu'elles soient de niveau universitaire ou non.

Comment réagir ? Il est dans l'intérêt de nos élèves d'avoir des enseignants masculins et féminins tout au long de leur scolarité et dans différentes disciplines.

Par ailleurs, pour remédier à la pénurie d'enseignants, nous avons intérêt à y attirer aussi bien les hommes que les femmes et à les inciter à y rester.

Nous visons là un changement de culture de l'ensemble de la société et c'est par une large sensibilisation à la lutte contre la discrimination de genres qu'hommes et femmes choisiront leur métier, libérés de tout stéréotype.

Le monde de l'enseignement – enseignants, personnel et CPMS – est amené à réfléchir à ces questions dans le cadre de formations continues, et des outils pédagogiques ont été élaborés par le service Égalité des Chances de la Communauté française.

Par ailleurs, de nombreux enseignants ont été invités à participer à des recherches-actions et des colloques traitant de ces questions.

C'est une thématique à laquelle nous sommes sensibles. Elle touche au problème plus général de la revalorisation de la fonction enseignante. On constate que la tendance n'est pas très différente en Communauté française et dans les pays voisins ou en Communauté flamande.

M. Marc Elsen (cdH). – Ces chiffres nous laissent tous perplexes. Les hypothèses explicatives sont difficiles à établir tant elles sont nombreuses et probablement croisées. Mais nous ne sommes pas seulement là pour donner des explications mais aussi pour proposer des solutions et faire en sorte que davantage d'hommes et de femmes s'intéressent au métier d'enseignant. La réflexion doit encore être approfondie, il faudra faire preuve de créativité dans l'analyse. Je n'attendais pas de votre part une proposition miracle, rassurez-vous !

2 Ordre des travaux

M. le président. – La question adressée à Mme Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de la promotion sociale et à M. Nollet, vice-président et ministre de l'Enfance, de la Recherche et de la fonction publique, par M. Senesael, intitulée « Activités pédagogiques au PASS » est reportée.

Voilà qui clôt l'heure des questions et interpellations.

– *L'heure des questions et interpellations se termine à 16 h 20.*