

Commission de l'Education du
PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2012-2013

13 NOVEMBRE 2012

COMPTÉ RENDU INTÉGRAL

SÉANCE DU 13 NOVEMBRE 2012

TABLE DES MATIÈRES

1	Question orale (Article 81 du règlement)	3
1.1	Question de M. Daniel Senesael à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Enseignement des nouvelles technologies et langue maternelle »	3
2	Interpellation de M. Mohamed Daïf à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Perspectives pour les bassins scolaires » (Article 76 du règlement)	5
3	Interpellation de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « L'exclusion scolaire et la déscolarisation des jeunes en situation de handicap ou avec troubles du comportement » (Article 76 du règlement)	7
4	Questions orales (Article 81 du règlement)	11
4.1	Question de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Synergie enseignement/formation et monde de l'entreprise »	11
4.2	Question de Mme Savine Moucheron à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Congé politique »	14
4.3	Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « CE1D, épreuve externe obligatoire pour renforcer le tronc commun »	15
4.4	Question de M. Richard Miller à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Organisation d'un examen du SPF Finances ne tenant pas compte du fonctionnement modulaire de l'enseignement de promotion sociale »	17
4.5	Question de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Prestation en promotion sociale »	18
4.6	Question de Mme Isabelle Meerhaeghe à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Égalité des sexes dans les livres utilisés à l'école : le cas des Aventurêves »	19
4.7	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Encadrement administratif des directeurs du fondamental »	21
4.8	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Enseignement et croissance » .	22
5	Ordre des travaux	25

Présidence de M Jean Luc Crucke, président.

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

M. le président. – Nous commençons l'heure des questions et interpellations.

1 Question orale (Article 81 du règlement)

1.1 Question de M. Daniel Senesael à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Enseignement des nouvelles technologies et langue maternelle »

M. Daniel Senesael (PS). – En tant que bourgmestre en charge de l'enseignement, j'ai mis en place, voici deux ans déjà, dans l'une de nos écoles primaires, des cours utilisant des tablettes numériques. Comme vous, j'attache de l'importance à l'emploi des nouvelles technologies et je me réjouis de leur succès dans mon entité.

De plus en plus, les professeurs rapportent les faiblesses en français des élèves du supérieur. Sans revenir sur la pertinence de la place des nouvelles technologies dans l'enseignement, je m'interroge sur les méthodes employées. Les adolescents n'ont jamais autant écrit qu'à l'heure actuelle. Une récente étude française montre que si la maîtrise orthographique est plus faible, la qualité littéraire, imaginative et créatrice est en net progrès (richesse des mots utilisés, variété des sujets abordés). Les jeunes « chattent », rédigent des textos. La rédaction évolue sans contrôle. Le temps ainsi consacré à commettre des erreurs jamais corrigées dépasse celui de l'école où l'écriture est surveillée. Incontestablement, cet effet de masse n'améliore pas la pratique de la langue écrite. Ensuite, le numérique se contente du message qui « passe », tant qu'on se comprend, c'est bon ! Or l'enseignement universitaire a d'autres exigences. Il faut alors comprendre finement, dans les détails, sans employer un mot pour un autre. Je ne crie pas haro sur le numérique. Je souligne seulement qu'il génère une communication de masse avec un impact incontestable sur la communication formelle qui exige de la qualité. L'enseignement des nouvelles technologies trouve tout son sens car ces outils seront de plus en plus utilisés. Il importe d'en améliorer l'usage pour éviter les lacunes que je viens d'évoquer.

Madame la ministre, je vous sais soucieuse de la maîtrise de notre langue maternelle tout au long

du cursus scolaire et *in fine* au sortir du secondaire. Quelles solutions mettre en place pour enrayer ce déclin qualitatif ? Les prochaines générations délégueront-elles la qualité de leur orthographe aux correcteurs automatiques ? Comment combiner adéquatement une approche moderne de l'enseignement des nouvelles technologies avec la volonté d'en supprimer les défauts ? Ces défauts sont-ils inhérents à la pratique ? Après tout, certaines personnes écrivent toujours leurs textos en toutes lettres. Mais s'agit-il de jeunes ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Comme je le rappelais dans ma réponse à votre question écrite sur l'enseignement de la nouvelle orthographe, mes priorités vont à un enseignement rigoureux de notre langue maternelle. La norme orthographique conserve une importance décisive dans la réception d'un document écrit. Il faut rendre à l'orthographe lexicale et grammaticale un enseignement clair et exigeant. La graphie exacte doit être enseignée. Il faut aussi stimuler la finesse lexicale, la richesse stylistique.

Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à communiquer même si c'est important, il faut aussi apprendre à le faire avec précision en tenant compte du destinataire et du respect qui lui est dû. L'essentiel du travail d'appropriation de la langue doit dès lors porter sur la capacité de maîtriser le sens grammatical et logique d'une proposition mais également d'exploiter le terme juste, l'expression qui emportera l'adhésion de l'interlocuteur.

Comme vous l'évoquez, les élèves sont férus du langage succinct des textos, de la communication de l'instant, à tel point qu'ils l'ont codifié et, souvent, seuls leurs pairs le comprennent et l'apprécient. Ils se trouvent toutefois bien dépourvus lorsqu'ils doivent rédiger un courrier dont la portée sociale exige le respect de la norme orthographique et en particulier des règles grammaticales, lexicales et stylistiques susceptibles d'aboutir à l'expression raffinée d'une pensée complexe.

Comme mon fils, certains jeunes changent la graphie de leurs messages pourtant correctement formulés et orthographiés au départ, pour ne pas paraître ringards auprès de leurs amis. Il s'agit bien d'un code à l'instar de l'orthographe conventionnelle. Le tout est d'utiliser le bon code au bon moment, en fonction de l'interlocuteur. C'est sur la lecture et l'écriture que les efforts doivent se concentrer en priorité. Lors de son exposé, l'inspecteur général coordinateur estimait d'ailleurs que nous n'avions pas assez porté notre attention sur l'écriture.

Si les évaluations externes menées dans notre

système éducatif ou au niveau international comme Pisa montrent que nos élèves peinent à percevoir la subtilité d'un texte, il en va souvent de même quand ils doivent donner du sens à leurs écrits. Comme vous le soulignez, nous ne pouvons nous satisfaire d'un apprentissage linguistique qui n'aboutirait qu'à un usage approximatif de la langue maternelle ou d'adoption. Nous devons faire en sorte que les élèves s'approprient les finesses, les exigences de la langue pour pouvoir traduire leur pensée, comprendre celle des autres, s'intégrer au mieux dans la société et y exercer les droits et devoirs de citoyens responsables.

C'est pourquoi je ne peux que me réjouir de votre initiative et, en général, de l'introduction de plus en plus fréquente des nouvelles technologies dans l'enseignement, en particulier dans l'apprentissage de la langue maternelle. Ces outils informatiques représentent parfois un réel soutien pour les élèves souffrant de troubles de l'apprentissage, les élèves qualifiés de « dys ».

Les nouvelles technologies, notamment les tablettes en connexion avec l'internet, non seulement stimulent la motivation des élèves, qui baignent souvent déjà dans cet univers, mais aussi rendent plus aisé le travail sur le graphisme du texte. Elles démultiplient les interactivités de lecture et la production d'écrit. En effet, au-delà des contenus, il faut apprendre à l'élève à devenir un lecteur sur internet. Or, être un bon lecteur sur internet n'est pas la même chose que lire un texte sur papier. Nous en faisons chaque jour l'expérience. Les bons lecteurs d'écrit sont souvent de bons lecteurs sur internet. En revanche, les élèves qui passent le plus de temps sur internet ne sont pas toujours de bons lecteurs d'écrit.

Nous souhaitons par ailleurs aider l'élève à passer de la lecture à la production de textes, y compris sur internet. De nombreux projets vont dans ce sens.

Personne ne conteste plus l'importance des réseaux sociaux tels que Facebook ou Twitter dans la communication instantanée et démultipliée. Les élèves les utilisent plus souvent que ce que leurs parents imaginent. Sans vouloir en nier les bienfaits sur le plan de la capacité donnée à chacun de pouvoir s'exprimer et intervenir dans l'espace citoyen, il faut convenir que ces nouveaux moyens de communication appauvrissent généralement le langage. Toutefois, comme vous le soulignez, certains amoureux de la langue, pour autant qu'ils ne méprisent pas ce nouveau média, mettent encore un point d'honneur à s'y exprimer correctement.

L'école a donc un rôle clé à jouer pour permettre aux jeunes adolescents de bien utiliser

ces nouveaux médias. La question de savoir s'ils doivent ou peuvent les utiliser est dépassée, ils les utilisent. Nous devons donc les accompagner et faire en sorte qu'ils s'en servent bien. De plus, les exigences de l'intégration dans la société requièrent qu'ils puissent utiliser ces outils dans le cadre de leur métier, d'une inscription à une asbl citoyenne, etc.

Le projet « école numérique » ne montre pas seulement notre volonté de permettre aux jeunes d'avoir accès à ces nouvelles technologies, de leur donner les moyens d'apprendre à s'en servir – c'est même parfois eux qui nous l'apprennent – mais surtout de leur montrer comment améliorer leurs aptitudes à mieux communiquer au moyen de ces nouveaux médias.

Lors du prochain colloque sur les technologies de l'information et de la communication, qui aura lieu en mars 2013, les écoles engagées dans un projet « école numérique » initié depuis l'année scolaire 2011-2012 viendront témoigner de leur expérience dans ce domaine, qu'il s'agisse du fondamental ou du secondaire. De nombreuses séquences didactiques sont en construction dans les écoles ainsi qu'à la cellule Cyberécole de l'Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (Agers). Elles témoignent de la capacité à mieux apprendre à lire, à écrire, à se documenter, à expérimenter grâce aux nouvelles technologies.

Si nous réussissons cette insertion des nouvelles technologies au service des disciplines, plus particulièrement au service de la langue maternelle, nous répondrons assurément à l'un des défis majeurs de notre temps sur le plan de la communication mais aussi sur celui de l'insertion citoyenne de nos enfants et de nos adolescents.

Il n'en demeure pas moins que, tous, nous devons avoir conscience d'un double phénomène.

D'une part, le moyen, l'outil formate toujours le message, comme on l'a constaté dès l'apparition des médias de masse, radio et télévision. Dès lors, les supports électroniques généreront un mode nouveau d'expression (lexique, syntaxe, orthographe, niveau de langue). Force est de constater que l'écriture et l'usage du courrier étaient tombés en désuétude et que ces outils ont permis, malgré certains dérapages, un regain d'intérêt pour la communication et l'expression.

D'autre part, les rapports du cerveau humain aux supports électroniques modifient d'ores et déjà nos circuits et ce, dès la prime enfance. Des enfants de deux ans savent faire défiler des contenus sur une tablette ! L'apprentissage de ces outils

est souvent empirique, ce qui correspond très bien aux plus jeunes (et qui perturbe parfois les plus âgés). Il n'existe pas de mode d'emploi clair, il faut essayer une chose ou une autre. Cela pose sans doute des questions. Comment allons-nous réagir, en termes de mémoire, de perception et d'attention ? Les experts en neurosciences observeraient ces mutations avec beaucoup d'intérêt.

M. Daniel Senesael (PS). – Madame la ministre, je suis sous le charme de votre réponse ! Votre réflexion associe une observation fine et une analyse pertinente de la société. Je relève en particulier trois éléments.

Vous parlez de « communiquer avec précision, avec appropriation de la langue ». Votre propos est très pertinent et l'exemple de vos enfants l'illustre parfaitement : ils maîtrisent la formule mais ils la remplacent par le code. Il y a donc une appropriation de différents niveaux de langue, que l'on utilise pertinemment en fonction de l'interlocuteur. S'il est bien intériorisé, cet apprentissage est donc vraiment positif.

Vous mettez également l'accent sur l'écriture. M. le président connaît bien les « Aventurèves », des ateliers que nous menons en Wallonie picarde. Ces ateliers mettent des élèves en situation d'écrire une histoire, un livre. La démarche les incite vraiment à participer. Je suis donc heureux que vous fassiez référence à l'écriture. Je pense vraiment qu'il est encore possible d'enthousiasmer nos élèves pour cette belle faculté.

Concernant les tablettes numériques, nous avons, avec l'inspection, mis au point une petite expérience pilote. Un instituteur avait déjà utilisé des tablettes dans sa classe de première année durant une année scolaire. Lorsqu'il a demandé un horaire à mi-temps pour convenance personnelle, nous l'avons chargé de la remédiation, à raison de deux périodes par semaine et par classe, avec les tablettes.

Si, en septembre, les élèves en remédiation avaient pris ce système comme une punition, deux mois plus tard, cet outil technologique avait permis d'assurer une remédiation de qualité.

Je souscris en tout cas aux propos que vous avez tenus et vous remercie de la qualité de votre réflexion.

2 Interpellation de M. Mohamed Daïf à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Perspectives pour les bassins scolaires » (Article 76 du règlement)

M. Mohamed Daïf (PS). – Les bassins scolaires sont une préoccupation constante de notre commission depuis le début de la législature. Cette préoccupation est à la mesure de l'enjeu de cette initiative, lancée par M. Christian Dupont à la fin de la législature précédente et que vous avez mise en œuvre, madame la ministre.

L'enjeu des bassins scolaires est l'amélioration de notre système d'enseignement qualifiant par une meilleure redéfinition des besoins et des filières. Pour ce faire, deux pré-requis sont indispensables : d'une part, une coordination entre les secteurs de l'enseignement, de la formation et de l'emploi et, d'autre part, une meilleure coordination entre les différents réseaux d'enseignement et leurs filières.

Les parlementaires ont apporté à cette initiative attention et soutien inconditionnel. Cependant, sa traduction sur le terrain est difficile. Le plan de route prend du retard, malgré l'enthousiasme et le dévouement des acteurs de terrain.

Dans sa réponse à une récente question orale, le ministre-président a réaffirmé le soutien du gouvernement au projet, souhaitant qu'il réussisse à dépasser divers obstacles institutionnels et culturels.

Il me semble dès lors opportun de faire le point sur le projet des bassins scolaires ainsi que sur la mise en œuvre des futurs bassins de vie emploi-enseignement-formation. Mes questions sont nombreuses.

Les Ipieq ont-ils pu avancer dans le développement de leurs projets ? Observe-t-on une meilleure coordination et davantage de collaborations entre les différents secteurs ? La dynamique, pour autant que l'on puisse la mesurer, s'est-elle développée ? De quelle manière les Ipieq vous sollicitent-ils ? Quelle est la nature de leurs demandes ?

Le cadre du décret permet-il de couvrir l'ensemble des initiatives ? Nous savons qu'un grand nombre d'entre elles sont liées à des projets hors décret. L'aide permet de faire les premiers pas, de lancer la dynamique. Mais arrive-t-on à une vitesse de croisière qui permet aux Ipieq de compter sur le seul décret ? Existe-t-il des difficultés autres que budgétaires ?

Les bassins scolaires veulent innover et réussir le tour de force de faire travailler entre eux les différents réseaux, ce qui s'est rarement vu en Fédération Wallonie-Bruxelles. Quels progrès enregistrons-nous à cet égard ?

Enfin la déclaration de politique communautaire prévoit l'extension de cette logique à l'ensemble des opérateurs de l'enseignement qualifiant, de la formation professionnelle et de l'emploi, par le biais des bassins de vie. La DPC insiste ainsi sur la nécessité de faire de ces futurs bassins de vie de lieux d'optimisation de l'offre de formation et d'enseignement qualifiant et de suppression des concurrences stériles entre réseaux ou opérateurs. Quelles sont les avancées sur ce chantier fondamental qui touche à l'alliance entre l'enseignement, la formation et l'emploi ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Il est rare qu'en commission, nous ne parlions pas des bassins scolaires ! Vous m'interrogez en l'occurrence sur les bassins déjà en fonctionnement et sur les futurs bassins de vie emploi-formation-enseignement qui devraient amplifier le rapprochement entre les acteurs, comme le souhaite la déclaration de politique communautaire.

En tant que ministre de l'enseignement obligatoire, je suis chargée de l'exécution du décret du 30 avril 2009 sur les Ipieq, et je collabore évidemment avec mes collègues pour élaborer les futurs bassins de vie. Les Ipieq fonctionnent depuis quatre ans. Dès le début de la législature, nous nous sommes penchés sur la concrétisation des modalités de fonctionnement qui n'avaient pas encore été réglées.

Qu'en est-il de chaque bassin ? Il est difficile de répondre de manière précise car les dynamiques régionales sont diverses. Certains Ipieq ont été approuvés rapidement mais, pour d'autres, le besoin de mieux se connaître pour mieux travailler nécessite encore d'avancer prudemment. La rapidité de mise en place des Ipieq varie en fonction des acteurs, des traditions de concertation, de l'impulsion des représentants du monde extérieur à l'école et qui siègent également dans les Ipieq.

Il est incontestable que des avancées sont réalisées en termes de dialogue entre des établissements qui n'avaient préalablement que peu de contacts. Nous souhaiterions que la mise en place de synergies dans certains établissements soit plus ambitieuse qu'elle ne l'est actuellement.

Les établissements scolaires sollicitent bien sûr les moyens prévus dans le cadre des Ipieq, via un appel à projets lancé par l'administration – la cir-

culaire 4204 du 30 octobre 2012. Les demandes doivent répondre aux critères fixés par le décret du 30 avril 2009. Il s'agit de la correspondance avec les métiers en pénurie, de la cohérence et de la pertinence par rapport à l'offre globale de la zone et de l'utilisation des outils pédagogiques de formation, comme les centres de technologies avancées (CTA) ou les centres de compétences et de références.

Les moyens alloués seront surtout utilisés pour maintenir une section en difficulté par manque d'élèves, pour créer une option qui répond aux critères sus-mentionnés, voire pour fusionner deux options existantes. À ce jour, tous les moyens octroyés doivent être justifiés selon les règles décrétales. Les projets hors décret peuvent exister le temps de lancer la dynamique et de fixer les procédures *ad hoc*.

Je suis consciente que les objectifs visés ne sont pas encore tous atteints. Pour cette raison, j'ai souhaité initier une évaluation du dispositif. Cela n'aurait pas eu de sens d'y procéder trop tôt, mais aujourd'hui, nous pourrions en tirer bénéfice.

Cette évaluation implique les acteurs mais également des instances externes, comme le Conseil social et économique wallon et son équivalent bruxellois, ainsi que le Conseil général de concertation de l'enseignement secondaire.

Le rapport final devrait m'être remis début mai 2013 et servira à la réflexion sur d'éventuelles modifications du système.

Le travail inter-réseaux dans les bassins scolaires est source d'enrichissement mutuel. Mais ce on y travaille aussi dans d'autres lieux et par plusieurs actions. Je citerai l'exemple des centres de technologie avancée logés dans des écoles de l'un ou l'autre réseau mais qui ont pour mission d'accueillir des élèves venant de tous les réseaux. Il y a également les conventions sectorielles et les actions de promotion des métiers techniques. Depuis le début de la législature, j'ai souhaité favoriser les rapprochements, les synergies entre écoles, au bénéfice des jeunes et de l'efficacité de notre enseignement.

L'autre volet de votre interpellation porte sur la création des bassins de vie, qui sont effectivement au programme de la déclaration de politique communautaire. Le groupe de travail progresse mais il m'est difficile, à ce stade, de vous en dire plus. Ce dossier étant piloté par le ministre [U+2011] président, je lui laisserai l'initiative de vous répondre. Quoi qu'il en soit, nous collaborons dans ce dossier.

M. Mohamed Daïf (PS). – Je demande à la mi-

nistre de bien vouloir transmettre aux membres de notre commission le rapport annoncé dès qu'il sera en sa possession.

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

3 Interpellation de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « L'exclusion scolaire et la déscolarisation des jeunes en situation de handicap ou avec troubles du comportement » (Article 76 du règlement)

Mme Caroline Persoons (FDF). - Voici quelques jours, le GAMP, le Groupe d'action qui dénonce le manque de place pour les personnes handicapées de grande dépendance a manifesté devant le Tribunal de première instance de Bruxelles pour soutenir des parents ayant intenté une action contre l'exclusion de son école de leur fils autiste de 21 ans. L'exclusion a été motivée par le comportement de plus en plus violent de ce jeune homme.

Ce fait remet en avant les difficultés des familles qui voient leur enfant handicapé ou ayant de graves troubles du comportement, exclu du parcours scolaire. Dans certains cas, l'intéressé est encore en âge d'obligation scolaire.

Cet élément d'actualité et la situation de ces familles m'incitent à aborder trois sujets dans mon interpellation : le problème de l'exclusion scolaire et de la déscolarisation des jeunes en âge d'obligation scolaire, la situation des jeunes handicapés après 18 ans et surtout à l'approche des 21 ans et les difficultés propres à ce passage, et la question de la prise en charge des jeunes autistes.

J'interroge régulièrement les ministres concernés par l'exclusion scolaire et la déscolarisation. Ce problème bien réel a fait l'objet de plusieurs études par le Service droits des jeunes, par la Plateforme de concertation pour la santé mentale en Région bruxelloise ou par le délégué général aux droits de l'enfant ; il se traduit toujours par des situations dramatiques. Lors d'une réunion à l'école La Clairière de Watermael-Boitsfort, j'ai rencontré des familles qui ne trouvaient pas de solution pour leur enfant. Même si les jeunes concernés ne sont pas des centaines, chaque cas produit un véritable séisme dans les familles, avec des internements de mineurs dans des institutions psychiatriques, notamment.

Il ressort des études et des réponses à mes interpellations que l'ampleur du problème reste

mal connue. Des services universitaires m'avaient donné le chiffre de 180 mineurs en âge d'obligation scolaire mais déscolarisés depuis une période plus ou moins longue. En 2010, madame la ministre, vous estimiez le nombre de cas d'exclusion à 1 400 par an environ, mais en précisant que les exclus avaient tous été réintégrés. Or je sais que des jeunes en âge d'obligation scolaire ne sont pas scolarisés parce que leur situation n'est pas prise en compte. Ils se retrouvent alors dans des institutions hospitalières ou des « asiles ». De telles situations n'apportent aucune solution valable, car elles devraient être accompagnées d'un projet pédagogique. Ce week-end encore, j'ai rencontré une famille dont le fils a été exclu pendant quatre mois de l'école primaire. Et aucune solution ne leur a été proposée, ce qui me semble inadmissible.

En 2010, vous évoquiez, dans votre réponse à mon interpellation, le travail réalisé par les structures scolaires d'aide à la socialisation ou à la rescolarisation. Pouvez-vous dresser un bilan de leur action et, peut-être, des améliorations à y apporter ?

Le décret du 12 mai 2004 portant diverses mesures de lutte contre le décrochage scolaire, l'exclusion et la violence à l'école, a été modifié le 20 décembre 2011 ; il prévoit plusieurs mécanismes, dont la création d'équipes mobiles. La mise en œuvre de ces interventions est-elle efficace pour les jeunes exclus à cause de comportements inadaptés ?

Le problème de ces familles soulève, bien évidemment, la question des causes de l'exclusion scolaire et celle du respect des procédures. L'on constate que les familles sont mal informées et que le manque de collaboration avec l'institution qui exclut le jeune empêche de dégager des solutions.

Ma seconde question porte sur la situation des jeunes handicapés ou présentant des troubles du comportement à l'approche de leurs 21 ans. Le passage des études à l'enseignement supérieur ou à la vie active est une étape d'autant plus importante pour eux. Parfois faute de solution ils sont maintenus dans l'enseignement spécialisé au-delà de 21 ans. La Commission communautaire française finance cette mesure, ce qui n'est toutefois pas souhaitable tant pour les pouvoirs publics que pour les jeunes ! En effet, ces derniers ont besoin d'une autre perspective.

J'estime indispensable d'assurer la continuité entre le secteur de l'enseignement et celui de l'accompagnement des personnes handicapées. Quels sont les liens actuels ? Quel bilan tirez-vous des différents accords de coopération et de travail entre le secteur scolaire – de la compétence de la

Fédération Wallonie-Bruxelles – et les services de l'Awiph ou du Phare, de la Commission communautaire française et ceux de la Wallonie compétents pour l'intégration dans la société? Voyez-vous des améliorations à apporter?

Enfin, j'aimerais rappeler qu'en 2004 j'avais déposé une proposition de résolution portant sur la prise en charge des autistes et la reconnaissance de l'autisme en tant que handicap. Elle a été votée. Le texte prévoyait d'améliorer la formation et les mesures de dépistage, de créer des équipes éducatives compétentes dans l'accompagnement des jeunes autistes. Depuis, des progrès ont été accomplis. Néanmoins un jeune de 21 ans a récemment été exclu de l'école à la suite d'un comportement jugé inadéquat et violent. Savez-vous s'il avait été suivi efficacement? En outre, quel bilan tirez-vous des projets d'accompagnement mis en place dans l'enseignement pour les autistes?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Madame Persoons, les questions que vous soulevez sont complexes, elles abordent des thèmes qui nous tiennent particulièrement à cœur. En effet les attentes des parents quant à l'accompagnement de leurs enfants handicapés ou présentant des troubles sévères du comportement sont légitimes.

En ratifiant la Convention internationale des Nations-unies relative aux droits des personnes handicapées, la Belgique a affirmé sa volonté d'appliquer une politique d'inclusion. Dans les années septante, en créant l'enseignement spécialisé, nous avons fait preuve d'inventivité et d'audace. Nous avons relevé le défi en scolarisant les enfants handicapés qui, jusque-là, ne bénéficiaient généralement pas du droit fondamental d'aller à l'école.

Dans un premier temps, je répondrai à votre question sur la déscolarisation des jeunes encore soumis à l'obligation scolaire. Attention, la déscolarisation est prévue dans un décret pour répondre à une situation tout à fait particulière : des parents demandent que leur enfant ne soit plus soumis à l'obligation scolaire pour des raisons exceptionnelles.

Sur la base des éléments communiqués par l'administration, il s'avère que 89 demandes de ce type ont été introduites en 2011-2012 auprès de la commission consultative de l'enseignement spécialisé chargée de remettre un avis sur l'opportunité d'accorder cette dérogation. Pour l'année 2012-2013, vingt et un dossiers ont déjà été traités. Ils sont ensuite transmis à la cellule de l'« obligation scolaire ». La procédure est prévue par le décret.

Cette problématique diffère de celle relative à l'exclusion scolaire. Pour l'année 2011-2012 et pour tous les types d'enseignement, l'administration a reçu 2 078 signalements d'exclusion en cours d'année et 762 refus de réinscription pour l'année scolaire suivante.

Le service des inscriptions et d'assistance aux établissements scolaires a reçu 911 signalements de réinscription d'élèves exclus; 1 167 élèves sur 2 078 n'ont pas fait l'objet d'un signalement de réinscription auprès du service de l'administration. Les raisons pour lesquelles des élèves ne sont pas réinscrits sont diverses : vingt-deux pour cent des élèves ont atteint l'âge de la majorité, d'autres ont été inscrits dans des centres d'apprentissage, en service d'accrochage scolaire ou placés en IPPJ, certains ont quitté le territoire belge et, dans d'autres cas, des parents ont refusé les propositions des écoles pour la réinscription de l'élève exclu.

Comme vous le signalez également, le décret du 12 mai 2004 prévoit la possibilité d'une intervention des équipes mobiles pour les élèves en crise qui, dans certains cas, peut entraîner un risque d'exclusion.

En premier lieu, l'intervention des équipes mobiles permet d'améliorer le comportement du jeune et donc d'éviter l'exclusion. Dans ce cas, l'école doit évidemment s'investir et ne pas vouloir se débarrasser du problème et/ou de l'élève. On peut par exemple interroger le jeune, l'amener à réfléchir sur les raisons de ses excès de fureur et intégrer ces considérations dans le contrat de comportement. Certaines personnes ayant la confiance de l'élève peuvent également devenir ses référents.

En second lieu, les équipes mobiles accompagnent le jeune dans son insertion dans sa nouvelle école après une exclusion ou une réorientation. Dans ce cas, le travail des équipes mobiles est de faire le lien entre ce que perçoivent la famille, l'ancienne école et la nouvelle. Il faut parfois voir, dans l'exclusion, l'opportunité de trouver une nouvelle orientation pour le jeune, un autre type de structure ou de programme comme les centres de formation en alternance, l'enseignement spécialisé ou une école où les règles et les sanctions sont d'application plus souple.

Dans ces deux types de situation, les équipes mobiles travaillent sur trois pôles : avec l'élève, avec la famille de l'élève et avec les écoles – directions, enseignants, éducateurs, CPMS – et elles veillent à leur apprendre à mieux travailler ensemble.

L'analyse des notes de clôture des dossiers

d'intervention permet d'établir les résultats suivants : dans 49 % des cas, le comportement s'est adapté; dans 29 %, il s'est amélioré ou l'élève a été pris en relais par d'autres services comme les CPMS ou les assistants sociaux de l'établissement scolaire; dans 5 %, le processus d'accompagnement s'est arrêté à cause d'un départ à l'étranger, de l'accès du jeune à la majorité ou du refus des parents de tout contact avec les équipes mobiles.

Vous avez également abordé la question de la problématique de l'insertion socio-professionnelle des jeunes adultes à la fin de l'enseignement spécialisé.

Les constats corroborent ce que l'on sait déjà sur les difficultés pour les élèves issus de l'enseignement spécialisé à s'intégrer professionnellement dans les entreprises de travail adapté ou dans le monde ordinaire du travail. Ce n'est déjà pas simple pour les jeunes qui sortent de l'enseignement obligatoire!

Le Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé a été chargé de me remettre un avis sur la question spécifique du devenir des élèves ayant fréquenté l'enseignement secondaire spécialisé de forme 1, enseignement d'adaptation sociale, et de forme 2, enseignement d'adaptation sociale et professionnelle.

Cet avis attire notre attention sur les difficultés rencontrées par les élèves pour ce qui est des débouchés qui leur sont offerts à la fin de leurs études. Les parents se trouvent souvent désemparés face à ce problème.

Les élèves qui sortent de l'enseignement de forme 3 (70 % des effectifs), même s'ils sont détenteurs d'un certificat de qualification professionnelle, se retrouvent en concurrence directe sur le marché du travail avec ceux qui, sortant de l'enseignement professionnel ordinaire, possèdent le même certificat.

Les élèves issus de la forme 2 (18 % de l'effectif), destinée au travail en milieu protégé, sont confrontés au problème de la rentabilité à laquelle ils n'ont parfois pas été préparés et que certains n'atteindront jamais. Depuis quelques années, les ETA sont dans l'obligation de rémunérer leurs ouvriers au salaire minimum. Sans subsides compensatoires suffisants, ces entreprises privées sont contraintes d'engager en priorité les travailleurs les plus rentables, soit des formes 3 ou d'anciens détenus. Leurs portes sont donc souvent fermées aux élèves issus de l'enseignement de forme 2 qui vont aller grossir les rangs des élèves de la forme 1 dans les centres occupationnels.

Cette dérive entraîne une sous-exploitation

des acquis scolaires, sociaux et professionnels, difficilement obtenus grâce aux efforts de l'enseignement spécialisé, qui ne peut être tenu responsable du manque de formation des élèves.

Les travaux du Conseil supérieur ont avancé l'idée de mettre au point un Plan individuel de transition (PIT). Ce PIT contiendrait des informations susceptibles de contribuer à atteindre les objectifs suivants : augmenter les chances du jeune de trouver un emploi rémunéré; faire coïncider ses intérêts, ses souhaits, ses motivations, ses capacités, ses compétences, sa personnalité, ses aptitudes avec les exigences du métier, du poste, de l'environnement professionnel et de l'entreprise; renforcer son autonomie, sa motivation, sa conscience de soi et sa confiance en soi; créer les conditions pour que le jeune et l'employeur trouvent leur compte. Sur la base des éléments transmis par le Conseil supérieur, j'envisage d'intégrer ce Plan individuel de transition dans l'émission de l'enseignement spécialisé.

Quant aux accords de coopération entre le secteur de l'enseignement et celui de l'accompagnement des personnes handicapées, je confirme avoir reçu les rapports des commissions d'aide à l'intégration wallonne et bruxelloise qui mettent en évidence les aspects quantitatifs et qualitatifs du dispositif. Ces rapports soulignent l'importance pour les différents acteurs – les administrations dépendant de l'Awiph, de Phare, de la Fédération Wallonie-Bruxelles et les différents utilisateurs – de disposer d'un lieu de dialogue. La complémentarité entre les services de ces administrations mérite d'être encouragée. L'accord de coopération de la Région wallonne a été prorogé du 1er septembre 2012 au 31 août 2015. Un nouveau projet d'accord de coopération a été soumis à l'approbation du gouvernement de la Communauté française et de la Cocof afin qu'il soit effectif durant cette année scolaire. Comme vous l'avez noté, l'enseignement spécialisé ne peut pas accueillir indéfiniment les jeunes.

Depuis quelques années, l'enseignement spécialisé fait face à une augmentation de sa population scolaire, notamment souffrant de handicaps très lourds et complexes. Ainsi, des classes expérimentales ont été créées il y a plus de vingt-cinq ans pour accueillir des enfants polyhandicapés, des élèves aphasiques ou dysphasiques et autistes. Les recherches universitaires ont prouvé l'importance de telles structures au sein de l'enseignement spécialisé. Aussi, leur existence a été reconnue par le décret du 5 février 2009 modifiant celui du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé.

Il en est de même pour les élèves présentant

des troubles sévères du comportement. Afin d'éviter le décrochage scolaire et l'exclusion, des Structures scolaires expérimentales d'aide à la socialisation et à la resocialisation (SSAS) ont été créées dans les écoles de l'enseignement secondaire spécialisé. Le projet a été suivi par un comité d'accompagnement mis en place au sein de mon cabinet qui reconnaît l'efficacité de ce dispositif. C'est pourquoi, je prévois d'introduire une modification du décret afin que ces SSAS soient officiellement reconnues.

J'en viens à l'accompagnement des élèves autistes. L'action déterminante du Susa a permis aux décideurs politiques de prendre conscience que les élèves autistes avaient aussi le droit d'aller à l'école et d'être enfin scolarisés au même titre que les autres élèves de l'enseignement spécialisé. Le militantisme de Ghislain Majerotte, professeur à l'Université de Mons, a sans conteste été à l'origine de la mobilisation en faveur d'un projet novateur. Les équipes universitaires ont alors bousculé les habitudes des équipes éducatives qui ont pris conscience des enjeux cruciaux de la formation des enseignants pour répondre aux besoins des jeunes qui leur étaient confiés.

Depuis 1988, les équipes des établissements scolaires sont formées à une approche éducative de l'autisme basée sur le programme Teacch. Un suivi des classes utilisant cette approche a été assuré par une première recherche-action, le projet Caroline qui a pris fin en 1996. Un travail de qualité demande, même pour les enseignants expérimentés, une remise en question constante des pratiques utilisées auprès de chacun des élèves. Cette approche ne va pas de soi, même après une formation complémentaire en cours de carrière. Le 5 février 2009, le parlement de la Communauté française a voté à l'unanimité un décret modifiant le décret de 2004 organisant l'enseignement spécialisé. Ce nouveau décret dispose que l'enseignement spécialisé adapté aux élèves autistes peut être organisé dans tous les types d'enseignement spécialisé sous forme de pédagogie adaptée. Une belle victoire pour tous ceux qui s'étaient battus pendant des années pour la reconnaissance officielle de structures restées longtemps expérimentales !

Il faut à présent relever le défi du renforcement légitime du cadre normatif du personnel. La volonté politique existe bel et bien mais elle se heurte au contexte budgétaire, même si l'enseignement est relativement épargné. À ce stade, nous ne sommes pas en mesure de consentir de nouveaux investissements mais, en cas d'embellie, ils feront partie de nos priorités. En attendant, j'accorde chaque année une attention particulière au renforcement de l'encadrement de ces struc-

tures. Je leur octroie des moyens complémentaires grâce aux aides APE, ACS et PTP, sans oublier les dérogations 0,25 % autorisées par le décret du 3 mars 2004. La création de pôles d'excellence est l'option privilégiée pour la formation des équipes éducatives. Ce compagnonnage permet aux enseignants découvrant l'approche Teacch de se former et aux enseignants expérimentés de se ressourcer. Il a débouché sur le concept des classes d'application.

Avec le projet Transfert, nous voulons améliorer le travail réalisé dans les classes adaptées aux besoins des élèves autistes en Fédération Wallonie-Bruxelles. Je suis fier de soutenir financièrement ce projet unique en son genre qui essaimera vers d'autres structures de l'enseignement, j'en suis convaincue.

Nous devons nous interroger sur la pertinence du dispositif. Une recherche-action vérifiera l'apport d'une nouvelle modalité de formation dans les classes dont un ou plusieurs élèves bénéficient d'une pédagogie adaptée à l'autisme (Teacch). Les enseignants de ces classes suivent un stage de deux jours dans une classe d'application. De retour dans leur école, ils deviennent référents et partagent cette pédagogie avec leurs collègues. Nous devons aussi déterminer si l'accueil des stagiaires-enseignants permet d'améliorer le travail mené dans les classes d'application.

Les chercheurs et le comité d'accompagnement de la recherche piloté par les membres de mon cabinet tentent de répondre à plusieurs questions. La participation d'intervenants ayant suivi ce stage en classe d'application améliore-t-elle la qualité de l'enseignement dispensé dans les classes-passerelles ? La formation pratique contribue-t-elle à fixer les acquis de la formation théorique ? La formation dispensée par les maîtres de stage peut-elle évoluer ? L'implication des intervenants dans la formation pratique a-t-elle un impact sur la qualité de l'enseignement dispensé dans les classes d'application ?

L'enthousiasme des membres du personnel inscrits dans cette dynamique est exceptionnel. Ce projet répond à un véritable besoin des enseignants et des membres du personnel paramédical en matière de formation. Je vous invite à assister à la présentation des résultats de cette importante recherche à l'Arsenal de Namur, le vendredi 23 novembre, de 9 heures à 13 heures. Nous remercions les équipes de chercheurs du Service universitaire spécialisé pour personnes avec autisme (Susa) pour leur dynamisme, leur expertise scientifique et leur investissement dans un projet qui vise à professionnaliser plus encore tous ceux qui oeuvrent

à l'éducation des 944 autistes scolarisés dans nos écoles.

Vous m'interrogez sur la situation spécifique d'une élève de 21 ans exclue d'une école d'enseignement secondaire spécialisé. Sans dévoiler les éléments confidentiels des différents rapports qui m'ont été communiqués par la famille, je vous confirme que j'ai adressé ce dossier à l'administration. Cette dernière a identifié un vice de procédure dans le processus d'exclusion définitive de l'élève. Ce vice de procédure porte atteinte aux droits de la défense et constitue un motif d'annulation de la décision. J'ai demandé que le pouvoir organisateur en soit informé immédiatement. L'élève bénéficiait de l'accompagnement d'un éducateur spécialisé dépendant d'une asbl extérieure à l'école. Malgré cela, les sérieux troubles de comportement n'ont pu être stabilisés.

Ceci m'amène à une réflexion globale et essentielle : les missions de l'école ne sont pas thérapeutiques. Une collaboration avec des services extérieurs est nécessaire, notamment l'aide des services subventionnés par l'Awiph, Phare ou l'Inami. Nous devons tout mettre en oeuvre pour soutenir un vrai projet de scolarisation pour tous les jeunes en situation de handicap. Cet objectif ne peut être atteint que grâce aux synergies.

À titre d'exemple, j'ai pris l'initiative de réunir un groupe de travail entre les différentes administrations et mes collègues des Régions wallonne et bruxelloise en charge de l'Aide sociale. Le but est d'analyser la problématique de la prise en charge et de la scolarisation à temps partiel pour enfants et adolescents présentant des handicaps sévères ou des troubles importants du comportement qui fréquentent actuellement des structures pour jeunes non scolarisés. Ce type de projet constitue une piste à creuser.

Notre société évolue. La médecine progresse chaque jour. Les traitements et les suivis thérapeutiques n'induisent plus un maintien systématique en milieu hospitalier psychiatrique mais ne permettent pas toujours un retour à l'école. Un nombre important de jeunes passent de longues périodes à domicile, ce qui constitue une forme de décrochage scolaire temporaire qui ne devrait pas hypothéquer la suite de leur cursus.

Au-delà de l'avantage de résorber l'hiatus scolaire consécutif à une hospitalisation ou à une convalescence, l'intérêt d'une prise en charge scolaire spécialisée réside dans la possibilité de tirer profit d'une activité intellectuelle qui détourne le jeune de ses soucis de santé et des astreintes thérapeutiques parfois lourdes. L'enfant ou l'adolescent peut retrouver ses repères en disposant d'une

structure familiale comme l'école qui met fin à l'isolement de l'hospitalisation ou de la convalescence. J'ai souhaité relever ce défi, notamment en créant six implantations ou écoles de type 5 depuis mon arrivée. C'est aussi une manière de répondre aux besoins de scolarisation de nombreux jeunes.

Mme Caroline Persoons (FDF). – Je vous remercie, madame la ministre, pour cette longue réponse qui couvre de nombreuses situations. Le cas relaté dans la presse témoigne de la déscolarisation forcée. On peut mieux remédier aux difficultés des jeunes et de leur famille grâce à ces différents projets et actions. Beaucoup de parents confrontés à ces problèmes sont en train de mettre par écrit leur expérience dans un Livre blanc. Souvent ils ne trouvent pas de solutions à leurs difficultés ou alors des solutions bancales.

Les projets pédagogiques, les projets temporaires, les équipes mobiles et la rescolarisation à mi-temps sont de bonnes pistes pour aider les jeunes et leurs familles. Les situations sont souvent très lourdes et impliquent parfois que les parents abandonnent leur travail pour s'occuper de leur enfant. Tous ensemble, nous pourrions sans doute remédier à ces cas problématiques. Tous les accords de coopération et les réunions sont les bienvenus. J'attends avec impatience le plan individuel de transition qui est essentiel pour le passage vers la vie hors du milieu scolaire. J'espère qu'il sera plus efficace et transparent que le plan individuel d'apprentissage (PIA), invisible dans certains établissements.

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

4 Questions orales (Article 81 du règlement)

4.1 Question de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Synergie enseignement/formation et monde de l'entreprise »

Mme Caroline Persoons (FDF). – Le 25 octobre dernier, la Libre Belgique faisait état de 70 offres d'emplois vacants à l'usine Audi de Forest. On pouvait lire que la société Audi est à la recherche de techniciens « capables de régler un robot, d'entretenir la machinerie ou de régler des boucles de montage » et a dès lors lancé un appel aux travailleurs de l'usine Ford Genk pour occuper ces postes. Si l'on ne peut que se réjouir de voir quelques uns des nombreux ouvriers de Ford Genk éventuellement retrouver du travail, l'on peut s'étonner que l'usine de Forest éprouve

des difficultés à trouver des ouvriers valablement formés.

Se pose dès lors la double question de l'adéquation des formations par rapport aux demandes du marché et du lien continu entre enseignement ou formation et monde de l'entreprise. La question vaut évidemment aussi, en Région bruxelloise, pour les 5 020 offres d'emploi d'Actiris qui n'ont pas trouvé de candidats ayant le profil recherché.

Où le bât blesse-t-il ? Nous n'allons pas rouvrir ici le débat sur les défis de l'enseignement qualifiant, sur le Service francophone des métiers et des qualifications ou sur la coopération entre la Fédération Wallonie-Bruxelles et les deux régions qui la composent.

J'aimerais par contre interroger la ministre pour savoir s'il existe des conventions particulières entre les grandes entreprises – Audi est l'un des plus gros pourvoyeurs de main d'œuvre en Région bruxelloise après la Stib – et nos établissements d'enseignement, qu'il s'agisse de conventions de stages, d'adéquation des formations ou d'engagement pour un premier emploi ? Quelles sont les actions de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour faciliter l'établissement de ces relations et conventions ?

Quels sont les principaux facteurs qui expliquent, aujourd'hui encore, un tel écart entre les besoins de l'industrie et du monde de l'entreprise, et la formation des jeunes dans l'enseignement en général ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je ferai la distinction entre la situation de terrain où des conventions ont été signées entre les secteurs de l'enseignement et de l'entreprise, et les questions de fond.

De nombreuses conventions ont été signées entre des écoles et des entreprises. Parallèlement, il existe aussi des conventions sectorielles. Sur la base d'une ligne de conduite claire, nous avons signé des engagements et des projets avec différents secteurs industriels.

C'est le cas, par exemple, avec le secteur automobile, particulièrement sensible, et avec d'autres secteurs qui en dépendent comme les garagistes et les concessionnaires. Nous avons notamment signé une convention particulière, qui a pris ses effets en septembre 2012, avec le constructeur Audi. À titre expérimental, j'ai donc autorisé une classe de technique de qualification de cinquième année, option électricien-automaticien, à suivre partiellement une formation pratique et technique dans

les locaux du constructeur Audi. Le cadre scolaire obligatoire est maintenu mais une partie de la formation pratique et technique se fait dans l'entreprise, dans une volonté de rapprochement entre l'enseignement qualifiant et le monde de l'entreprise. Il s'agit d'une expérience pilote d'immersion en entreprise.

Il y a une expérience similaire avec des PME de la région liégeoise pour des élèves inscrits dans la filière de technicien en usinage. Il est important de tester ce type d'immersion, très enrichissante, même si l'organisation de la formation y est plus compliquée. Cette piste pédagogique très prometteuse est susceptible de répondre à la pénurie de personnel qualifié. Nous n'avons pas attendu que surviennent les problèmes pour agir.

De manière générale, de nombreuses conventions ont été conclues entre des acteurs de l'enseignement et différents secteurs industriels.

La deuxième partie de votre question concerne les principaux facteurs qui expliquent cette inadéquation entre les besoins de l'industrie, du monde de l'entreprise, et la formation des jeunes dans l'enseignement. Cette question essentielle est complexe.

Plutôt que d'inadéquation, je parlerais de réticence ou d'insuffisance des choix des familles et des élèves. Pourquoi y a-t-il trop peu d'élèves dans certaines filières ? Nous avons évoqué tout à l'heure avec M. Daif le rôle des Ipieq qui visent à regrouper les forces et à travailler en inter-réseaux avec les écoles en pénurie d'élèves. En effet, les pénuries de main-d'œuvre dont souffrent certains secteurs découlent directement du manque d'élèves dans les filières scolaires correspondantes. C'est là qu'intervient la notion de réticence ou d'insuffisance des choix.

Une des causes principales de ce phénomène est déficit d'image dont souffre injustement l'enseignement qualifiant. C'est pourquoi des initiatives telles qu'Euroskills sont extrêmement porteuses et donnent à l'enseignement qualifiant ses lettres de noblesse.

Cet enseignement est malheureusement trop souvent perçu, à tort, comme une formation de second choix par rapport à l'enseignement de transition. Il en résulte un manque d'engagement et de confiance des jeunes et de leurs parents dans ce type d'enseignement. Ceux qui le choisissent recherchent des options proches de l'enseignement général alors que des secteurs comme l'industrie et la construction leur offriraient de meilleures perspectives d'emploi.

Ce phénomène n'est pas propre à une région

précise ou à notre pays, elle affecte tous les pays industrialisés. L'enseignement secondaire, comme l'enseignement supérieur, attire massivement les jeunes vers la formation des secteurs tertiaires. De plus, la fermeture récente de grandes entreprises pourvoyeuses d'emplois risque de diminuer davantage l'intérêt pour ces domaines alors que, parallèlement, une série de nouveaux secteurs sont demandeurs de main-d'œuvre.

L'orientation vers des secteurs porteurs est difficile à mettre en œuvre. Par ailleurs, les secteurs existants sont souvent peu connus et les prévisions ne sont pas toujours fiables. Citons l'exemple du secteur informatique qui a connu un boom suivi d'une chute d'intérêt. Les messages sont parfois trop lapidaires. Aujourd'hui, ce secteur manque de personnel qualifié

Ajoutons également que les candidats se présentant en entreprise ne sont pas forcément titulaires d'un certificat de qualification. La plupart d'entre eux n'ont en effet pas terminé leur cursus. C'est le problème de l'accrochage, de la motivation et de la lutte contre l'échec scolaire dont il est régulièrement question dans cette commission.

Les diplômes du secondaire qualifiant menant à des fonctions critiques et aux métiers en demande à Bruxelles et en Wallonie correspondent à des options de base groupées, organisées par les écoles techniques et professionnelles.

Ces options de base groupées sont en phase avec les besoins des entreprises, dans la mesure où elles permettent de développer les savoirs, les aptitudes et les compétences professionnelles indispensables, identifiés dans les profils de formation rédigés d'un commun accord avec les secteurs professionnels. De plus, une attention particulière doit être accordée aux métiers émergents auxquels doivent préparer de nouvelles options de base groupées à créer en fonction des besoins. Je rappelle que le SFMQ (Service francophone des métiers et des qualifications) est chargé de mettre à jour les compétences et de détecter les nouveaux métiers. Il comprend une chambre « enseignement » et une chambre « métiers ».

Les facteurs exposés ci-dessus n'expliquent pas tant l'inadéquation entre les besoins de l'industrie et la formation, mais plutôt les freins idéologiques et sociologiques qui inhibent les jeunes et leurs parents dans le choix de formations qualifiantes.

On pourrait également élargir le champ de votre question en évoquant la double vocation de l'enseignement qualifiant. Cet enseignement a, certes, pour tâche de produire des jeunes com-

pétents destinés aux secteurs qui en ont besoin, mais il doit également, comme en dispose le décret « missions », préparer ces jeunes à l'adaptabilité qui leur sera nécessaire dans la société et leur ouvrir l'enseignement supérieur.

Il n'est bien entendu pas évident d'honorer cette double vocation. Ce serait une erreur que de tout miser sur l'employabilité immédiate, au détriment de la formation humaine. Je suis persuadée que ce n'est pas votre intention. La tentation pourrait être forte d'instrumentaliser la formation qualifiante en la calquant sur les besoins immédiats « d'hier » des secteurs. Je rappelle à cet égard que de plus en plus de chefs d'entreprises souhaitent engager des jeunes disposant de compétences comportementales leur permettant de travailler en groupe et de s'intégrer. On privilégie parfois davantage l'aspect comportemental et l'aptitude au travail d'une personne que ses compétences strictement techniques. Le rôle de l'école reste donc très important dans la construction du jeune, sachant que, compte tenu de l'évolution des secteurs, il ne fera probablement pas toute sa carrière dans la même entreprise.

Ajoutons que l'enseignement vise également le développement de la personne et la formation d'un citoyen responsable. Ne privilégier que l'aspect technique de la formation serait catastrophique pour la citoyenneté.

L'enseignement qualifiant mérite peut-être un type d'organisation différant de celui de l'enseignement de transition. Il a souvent été calqué sur ce dernier avec, par exemple, des horaires de cinquante minutes, même si les périodes sont regroupées dans l'enseignement qualifiant. Ainsi, on ne maçonne pas pendant cinquante minutes uniquement. De même, les examens ont lieu aux environs de Noël, ce qui ne correspond pas nécessairement à l'évolution des acquis techniques. Le but de la certification par unité (CPU) est justement de motiver les élèves en donnant davantage d'autonomie dans l'organisation de ce type d'enseignement.

J'ai parlé de la tentative de régulation de l'offre de l'enseignement qualifiant par les instances de pilotage inter-réseaux de l'enseignement qualifiant (Ipieq). On réfléchit à une extension du concept de bassin scolaire Ipieq vers un bassin emploi-formation-enseignement, c'est-à-dire un bassin de vie. Les instances de celui-ci n'auront pas de compétence décisionnelle mais leurs analyses alimenteront les réflexions des acteurs de l'enseignement et de la formation qui devront justifier auprès des instances de pilotage l'ouverture de formations ne correspondant pas aux priorités socio-économiques du bassin. Il s'agit donc d'un

espace de discussion et d'orientation des formations. Les futurs bassins auront ainsi un pouvoir d'influence non négligeable.

Enfin, dans le cadre de la refondation de l'enseignement qualifiant, je proposerai dans les prochains mois au parlement, conformément à la déclaration de politique communautaire, de nouvelles mesures visant à rapprocher l'école de l'entreprise. Elles concerneront notamment les stages.

Cela dit, certains demandeurs d'emploi n'ont pas développé leurs compétences professionnelles à un niveau suffisant. La refondation de l'enseignement qualifiant dans toutes ses dimensions, que nous avons entreprise de manière volontariste, doit remédier à terme à cette difficulté. La qualité de nos formations est une préoccupation constante. Le Service général de l'inspection vient de plus en plus en aide aux établissements scolaires pour identifier les progrès qui restent à faire pour former les jeunes au meilleur niveau. Nous n'avons vraiment pas à rougir ni des résultats de nos jeunes à EuroSkills ni des formations que nous leur donnons. Ils ont du talent.

Mme Caroline Persoons (FDF). – Vous avez cité la convention et le projet en cours depuis septembre chez Audi, madame la ministre. C'est positif. La grosse difficulté réside dans l'image négative de l'enseignement qualifiant. Deux tiers des jeunes qui quittent l'enseignement professionnel n'ont pas de diplôme. Cela nuit gravement à l'image que cet enseignement peut donner au monde de l'entreprise. La Fédération de la construction a des besoins spécifiques et ne trouve pas de jeunes ayant une formation suffisante parce que les élèves ont quitté cet enseignement trop tôt ou parce qu'il y a un fossé entre l'enseignement donné et le monde de l'entreprise.

Par exemple, dans le secteur de la construction, les élèves doivent être présents sur le chantier à six heures du matin alors qu'ils ont déjà des difficultés à rejoindre l'école à huit heures trente ! Le conflit porte donc plutôt sur les conditions de travail. Tout stage ou collaboration avec les industries, avec les entreprises, toute confrontation au monde du travail, est essentiel pour l'apprentissage des jeunes. L'adéquation des heures scolaires à celle du monde du travail reste toutefois un problème.

Par ailleurs, n'y a-t-il pas une multitude d'offres en comparaison des besoins réels ? La filière de la construction souhaiterait une seule – mais bonne – école à Bruxelles. Ne faudrait-il pas rassembler les différents établissements liés à la formation du secteur ?

4.2 Question de Mme Savine Moucheron à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Congé politique »

Mme Savine Moucheron (cdH). – Suite aux dispositions de l'arrêté royal du 15 janvier 1974, et particulièrement de ses articles 41 à 50, un membre du personnel titulaire d'une fonction de promotion, de même que les professeurs, les chefs de bureau d'études, les directeurs de catégorie et les directeurs-présidents des hautes écoles n'ont pas droit au congé politique, contrairement aux autres membres du personnel.

Dans le cas de la fonction de bourgmestre, ces personnes ne peuvent prétendre qu'à un congé d'office. Encore faut-il que la commune comporte au moins vingt mille habitants ! En dessous de ce seuil, ils ne peuvent donc pas demander de congé politique.

Madame la ministre, étant donné les obligations et les responsabilités de ces deux fonctions – de promotion dans l'enseignement et bourgmestre – ne serait-il pas envisageable d'abaisser le seuil du nombre d'habitants ? À titre personnel, le porter à dix mille habitants ne serait pas déraisonnable.

Cette mesure n'aurait aucun impact budgétaire puisque ce congé politique n'est pas rémunéré. Elle permettrait cependant aux membres du personnel concernés de préserver tous leurs droits, ce qui n'est pas le cas s'ils doivent prendre un autre type de congé, par exemple celui pour convenances personnelles.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Madame Moucheron, votre question soulève une situation non prévue par les textes qui est celle d'un membre du personnel de l'enseignement exerçant à la fois une fonction de promotion et un mandat de bourgmestre dans une commune de moins de vingt mille habitants ou celui de président de CPAS ou d'échevin dans une commune de moins de trente mille habitants. Dans tous les autres cas, les membres du personnel disposent d'un congé politique obligatoire ou facultatif quand ils n'exercent pas une fonction de promotion.

Cette lacune dans la législation est inappropriée à l'exercice du mandat politique et d'une fonction de promotion dans l'enseignement. Par conséquent, j'envisage de soumettre au gouvernement un avant-projet de décret élargissant les conditions du congé politique d'office. Comme vous le signalez, cette opération est budgétaire-

ment neutre.

Mme Savine Moucheron (cdH). – Cette nouvelle me ravit. Effectivement, l'opération n'entraîne aucune conséquence budgétaire et plusieurs personnes auront ainsi l'opportunité d'exercer la fonction pour laquelle elles ont été élues ou désignées.

4.3 Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « CE1D, épreuve externe obligatoire pour renforcer le tronc commun »

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Dans sa dernière édition, le magazine *Prof* informe les professionnels de l'enseignement de décisions prises – ou qui le seront prochainement – par le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles en matière d'évaluations externes. On note ainsi que le calendrier des évaluations non certificatives sera revu et que des épreuves externes pour l'obtention du CE1D seront obligatoires dès le mois de juin 2013.

Pour Ecolo, cette dernière décision s'inscrit dans la logique prônée par de nombreux chercheurs puisqu'elle renforce le continuum pédagogique souhaité entre la fin du primaire et le début du secondaire, au travers de ce que les textes légaux appellent le tronc commun.

L'analyse des épreuves Pisa met en effet en évidence que les systèmes pédagogiques les plus performants et, davantage encore, les plus équitables sont ceux qui orientent les élèves le plus tardivement. Dès lors, le renforcement du tronc commun qui pourrait découler de la décision d'augmenter la valeur du CE1D répond à cette attente.

Madame la ministre, pouvez-vous nous informer des modalités de mise en œuvre de cette décision ? À quel stade en sont vos travaux ? L'obligation relative au CE1D s'étendra-t-elle à tous les réseaux ? Quelles seront les matières concernées par l'épreuve commune en 2013 ? Comment ces épreuves externes seront-elles élaborées ? Quels partenaires comptez-vous associer à leur préparation ?

En outre, pouvez-vous nous expliquer comment cette décision renforcera le tronc commun ? Le certificat d'études de base sera-t-il progressivement supprimé ou rendu non obligatoire ? Comment allez-vous développer les collaborations nécessaires entre les enseignants du primaire et du premier degré du secondaire afin de favoriser la

continuité des apprentissages lors du passage de ce CE1D ? D'autres décisions contribueront-elles à renforcer la logique du tronc commun et, plus particulièrement, la possibilité pour les élèves des premières années du secondaire de suivre une formation la plus large possible, mettant les compétences techniques – dites de la main – au même niveau que les compétences intellectuelles qui caractérisent davantage l'enseignement général ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Monsieur Saint-Amand, comme j'en informais récemment les membres de la commission à la suite des questions de Mmes Bertieaux et Désir portant sur la refonte de l'architecture des évaluations externes, une procédure d'avant-projet de décret est en cours.

Il vise à modifier le décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire. Cette procédure devrait aboutir fin janvier. Elle résulte de consultations d'associations de parents et de concertations avec les pouvoirs organisateurs. Le texte doit encore être soumis à l'avis du Conseil d'État avant de vous être présenté.

Je vous rappelle que l'application du décret du 2 juin 2006 avait instauré, outre l'épreuve certificative en fin de primaire, un ensemble d'épreuves externes non certificatives.

Au cours des derniers mois, la commission de pilotage – qui regroupe, entre autres institutionnels, les réseaux, les syndicats d'enseignants, les représentants de parents, le service général de l'inspection, le service du pilotage – a mené, à ma demande, une réflexion plus générale sur la révision du calendrier des évaluations certificatives et non certificatives. Elle a rendu un avis sur la refonte de l'architecture des évaluations externes.

Cet avis a donné lieu à une note d'orientation du gouvernement datée du 28 juin 2012 qui procède à un ensemble d'aménagements de l'architecture globale des épreuves externes certificatives et non certificatives tant du point de vue de leurs modalités que de leur pertinence. Ils portent tout d'abord sur la situation au premier degré. La nouvelle donne à ce niveau est le caractère obligatoire des épreuves certificatives externes communes intervenant dans la délivrance du CE1D. C'est important car les épreuves ne s'improvisent pas. Il était cependant essentiel qu'après une mise en route et une augmentation du nombre d'écoles participantes, ces épreuves deviennent obligatoires. Nous progressons donc sans précipitation mais avec des certitudes.

Ces épreuves obligatoires sont de même nature que celles du CEB et s'élargissent progressivement à de nouvelles disciplines. Elles ne concernent actuellement que le français et les mathématiques.

La mesure doit être comprise en fonction de la position du premier degré de l'enseignement secondaire dans l'ensemble de notre système scolaire. Dès 1997, le décret « missions » précisait que le premier degré est la troisième étape du continuum pédagogique. Les socles de compétences prévus à l'article 16 de ce décret se déclinent d'ailleurs sur les trois étapes de ce continuum. C'est également dans ce sens que nous avons veillé, par le décret du 30 juin 2006, à renforcer le caractère commun du premier degré, même s'il n'est sans doute pas encore assez commun. On entend d'ailleurs encore parfois parler du premier degré général.

Dès lors, la cohérence du système implique que le gouvernement amplifie progressivement le nombre de disciplines où sera organisée une épreuve certificative externe commune sanctionnant la maîtrise des compétences socles finales et la délivrance du CE1D.

En rendant obligatoires les épreuves certificatives externes, qui portent actuellement sur le français et les mathématiques pour l'ensemble des établissements dès juin 2013, en les élargissant progressivement à de nouvelles matières, telles que les langues modernes ou les sciences, pour couvrir la formation commune – à l'exception de l'histoire, géographie et l'étude du milieu selon les réseaux – le gouvernement rendra *de facto* obsolètes les épreuves externes non certificatives proposées en deuxième année de l'enseignement secondaire.

Les professeurs directement concernés par les épreuves certificatives externes communes à l'issue de la troisième étape du continuum pédagogique (professeurs de français et de mathématiques) enseignent souvent en première année secondaire. L'ajustement pédagogique à la suite des épreuves intervenant dans la délivrance du CE1D se fera donc aussi bien pour les élèves de deuxième que pour ceux de première secondaire.

Le système désormais adopté comportera, en plus, une analyse des résultats. Celle-ci donnera lieu à la rédaction de pistes didactiques destinées aux enseignants, comme c'est déjà le cas dans le cadre d'autres évaluations non certificatives. Ces pistes servent au pilotage. Elles sont mises en œuvre dans les écoles par les conseillers pédagogiques des différents réseaux, en concertation avec le service général de l'inspection. Leur impact est reconnu par les pouvoirs organisateurs et mentionné dans les rapports de l'inspection. Mon

cabinet étudie actuellement ces outils ainsi que d'autres mesures.

En ce qui concerne l'éventuelle suppression du CEB, il est vrai que le CE1D certifie une maîtrise des socles de compétences à l'issue du continuum pédagogique et pourrait, à terme, constituer la première et seule épreuve. Mais je maintiens, monsieur Saint-Amand, qu'il faut se garder de précipiter les événements. Les groupes de travail « CEB » et « CE1B » se rencontrent régulièrement pour assurer une cohérence et une continuité des pratiques d'évaluation. Cette étape est importante. L'inspection constate encore une rupture entre l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire, particulièrement dans l'apprentissage des mathématiques et, dans une moindre mesure, dans celui des sciences. Dès lors, il ne m'apparaît pas pertinent de faire déjà l'impasse sur le CEB car les processus didactiques des deux niveaux sont encore trop différents. Il est justement intéressant que les groupes de travail précités travaillent ensemble, se basent sur les expériences du CEB et du CE1D obligatoire, forment des pistes didactiques permettant de faciliter cette transition, avant d'envisager une seule épreuve certificative à la fin du premier degré.

Par contre, il me semble vraiment important de poursuivre le travail d'harmonisation. À cet effet, la commission de pilotage a créé un groupe de réflexion qui vérifie actuellement la correspondance entre les items des deux épreuves. C'est un travail important. Nous aurions tort de ne pas utiliser ces ressources pour améliorer la continuité de notre enseignement.

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Je vous remercie pour vos réponses, madame la ministre. Nous avons déjà abordé ce sujet qui me tient à cœur. Cette fois, ma question portait sur le continuum du tronc commun, au-delà des éléments factuels de la mise en œuvre du CE1D obligatoire, et vous y avez répondu dans cet esprit. Je me réjouis que vous ayez fait aboutir ce projet dans un délai relativement court. Vous avez laissé le temps nécessaire à la maturation du projet sans toutefois le reporter aux calendes grecques.

En effet, le CE1D ne résoudra pas toutes les difficultés que nous rencontrons dans la mise en place du tronc commun. Vous avez parlé, à juste titre, de processus didactiques différents. Les contacts entre les enseignants des niveaux primaire et secondaire doivent donc être encouragés, pour qu'ils entrent véritablement dans cette logique.

Un premier pas essentiel a été fait avec le CE1D obligatoire. La place du CEB reste impor-

tante, on ne peut pas du jour au lendemain supprimer une telle institution. Cependant, tant que le CEB est maintenu, les enseignants du fondamental peuvent le considérer comme leur objectif final et conserver leur manière de travailler. Il faudra bien qu'à un moment donné ils admettent le fait que l'objectif final n'est plus en fin de sixième primaire mais bien à 14 ans. Il faudra donner ultérieurement un signal supplémentaire dans ce sens, mais je me réjouis sincèrement de l'étape actuelle et vous en remercie.

4.4 Question de M. Richard Miller à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Organisation d'un examen du SPF Finances ne tenant pas compte du fonctionnement modulaire de l'enseignement de promotion sociale »

M. Richard Miller (MR). – Il me revient qu'un problème se poserait pour certains nouveaux diplômés de Mons qui souhaitent participer à un examen interne organisé par le SPF Finances et permettant l'accès au niveau B. Ce genre d'examen survenant très rarement, tous les dix à quinze ans, est précisément organisé par le SPF Finances en ce mois de novembre 2012. Deux conditions sont requises pour y participer : être agent statutaire de niveau C et être détenteur d'un diplôme donnant accès au niveau B. Dans le cas présent, une troisième condition est d'application : il faut que le diplôme donnant accès au niveau B soit daté d'avant le 1er septembre 2012. Or cette année, contrairement à l'habitude, l'école industrielle supérieure provinciale (EIS) à Mons a organisé la défense des travaux de fin d'études conduisant à la délivrance des diplômes, non en juin mais le 4 octobre 2012 ! En raison de cette troisième condition, certains diplômés ne pourront pas participer à l'examen du SPF Finances, ce qui constitue pour eux un grave préjudice.

Madame la ministre, je tenais à attirer votre attention sur cette disposition du fédéral qui ne tient pas compte du fonctionnement modulaire de l'enseignement de promotion sociale. Existe-t-il des solutions pour ces diplômés ?

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – J'ai été personnellement interpellée par un étudiant concerné par ce problème. D'après mes renseignements, cet examen est organisé tous les deux à trois ans, ce qui modifie déjà les enjeux. Le délai exigé avant de pouvoir présenter l'examen devient, sinon satisfaisant, du moins plus raisonnable. Néanmoins ce genre de situation est, il est

vrai, difficilement acceptable.

Que peut faire le ministre de l'Enseignement de promotion sociale ? Il ne m'est pas permis d'intervenir dans l'organisation pédagogique et administrative des établissements scolaires. Chaque pouvoir organisateur, ici provincial, est en droit de proposer à ses étudiants une organisation qui tienne compte des disponibilités en termes d'enseignants, de locaux et de matériel. Rien n'empêche évidemment les établissements de tenir compte des concours et autres épreuves de recrutement mais il me paraît difficile voire impossible de les prendre tous en compte.

L'adaptation des procédures de recrutement au système modulaire de la promotion sociale est évidemment impossible. Les services de recrutement ne peuvent tenir compte de l'organisation de tous les établissements de promotion sociale.

Je compte prendre contact avec les services du SPF des Finances et avec le cabinet de M. Vanaekere, vice-premier ministre, ministre des Finances et du Développement durable du gouvernement fédéral, afin d'examiner le bien-fondé des conditions de délai d'obtention du titre avant de pouvoir présenter l'examen.

Cela résoudrait une partie des problèmes. La solution ne réside pas dans une adaptation illusoire de structures mais plutôt dans une modification des conditions de présentation de l'examen. Pourquoi faut-il avoir obtenu son diplôme deux mois avant de passer l'examen ? L'essentiel est d'avoir le diplôme bien évidemment ! Pourquoi pas un mois ? La réponse permettrait de modifier les conditions de présentation et de résoudre les problèmes que vous évoquez. En enseignement de promotion sociale, les modules peuvent commencer à n'importe quel moment de l'année, cette souplesse est extrêmement intéressante. Il n'est pas possible de prévoir des examens en parfaite synchronicité avec les modules. Les jeunes qui n'ont pas terminé leurs études peuvent postuler des postes dans l'enseignement. Nous pourrions assouplir les conditions d'accès. Le but est de sélectionner les meilleurs candidats possibles, c'est aussi dans l'intérêt du SPF.

M. Richard Miller (MR). – Madame la ministre, je vous remercie pour l'attention que vous portez à ce dossier et à son suivi.

4.5 Question de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Prestation en promotion sociale »

Mme Caroline Désir (PS). – Madame la ministre, ma question assez technique porte sur les prestations en promotion sociale et l'évolution des différentes circulaires qui font autorité en la matière. Nous connaissons tous l'importance de l'enseignement de promotion sociale. Longtemps présentée comme l'école de la deuxième chance, il offrait une possibilité de se former et d'obtenir un diplôme à ceux qui n'avaient pas pu ou voulu suivre un parcours classique. Le profil de l'étudiant en promotion sociale est en train de changer, comme nous l'avons vu pendant les discussions budgétaires. Les cours sont de plus en plus fréquentés et pour certains c'est même l'école de la première chance vers un diplôme de base. Les élèves font toujours preuve d'une volonté et d'une envie d'apprendre exemplaires. Les enseignants de promotion sociale se font souvent l'écho de conditions de cours privilégiées par rapport à d'autres types d'enseignement, même s'ils travaillent souvent en soirée voire les week-ends.

Cependant les conditions de prestation semblent poser quelques problèmes : les circulaires annuelles seraient de plus en plus restrictives et malheureusement de moins en moins claires. Ainsi, la circulaire 2871 concernant l'année scolaire 2009-2010 laissait apparaître clairement que 90 pour cent du nombre de périodes prévues devaient être données quitte à devoir récupérer certains congés. Si les circulaires 3114 et 3670 ont fait évoluer les choses, la dernière circulaire en date (4093) est plus difficilement compréhensible. Il est désormais indiqué que 100 pour cent des périodes doivent être dispensées, alors que l'exemple retenu indique toujours le seuil de 90 pour cent, ce qui est contradictoire ! Cela pourrait n'être qu'une simple coquille dans un texte si cela n'entraînait des situations problématiques !

Il m'est revenu que les jours fériés ne seraient pas considérés comme des jours de travail, ce qui est pourtant le cas dans les autres secteurs. De plus, les enseignants de promotion sociale devraient en quelque sorte récupérer ces jours puisque, pour atteindre les 100 % des huit cents périodes qui doivent être organisées, les directions des écoles se voient dans l'obligation d'augmenter la durée des périodes de cours qui est initialement de cinquante minutes. Les professeurs de promotion sociale doivent donc donner des cours d'une durée plus longue que dans l'enseigne-

ment de plein exercice. Leur charge horaire ainsi augmentée implique qu'ils travaillent une à deux heures de plus par semaine.

Êtes-vous au courant de ce genre de situation en promotion sociale ? À la lecture des circulaires et dans l'attente d'une meilleure connaissance de la situation sur le terrain, vous semble-t-il souhaitable d'améliorer la clarté des textes et surtout de la lecture qu'en font les inspecteurs qui semblent vouloir augmenter la charge horaire des professeurs concernés en dépit de leur droit aux congés scolaires et aux jours fériés.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Avant de répondre à votre question, il convient de rappeler les éléments fondamentaux de l'organisation de l'enseignement de promotion sociale.

Les établissements d'enseignement de promotion sociale peuvent ouvrir des unités de formation à tout moment de l'année et organiser les horaires de celles-ci comme bon leur semble. Toutefois, il ne peut y avoir cours les jours fériés obligatoires comme le 21 juillet, le 27 septembre, le 11 novembre, le 25 décembre, etc.

Rien n'empêche donc un établissement de prévoir des cours le dimanche ou pendant les congés scolaires, en ce compris les vacances d'été. Certaines écoles organisent en effet leurs formations sur des années civiles et non des années scolaires et placent notamment les stages à ces moments. D'autres organisent des week-ends de dynamique de groupe et donnent donc cours le dimanche.

La charge d'un enseignant de promotion sociale n'est pas répartie sur la semaine mais sur l'année. Il existe deux types de temps plein : 800 périodes par année pour les chargés de cours généraux ou techniques et 1 000 périodes par année pour les cours de pratique professionnelle. La répartition des charges horaires des enseignants se fait sur la base de 40 semaines par année scolaire.

Si on répartit le nombre de périodes évoqué ci-dessus sur 40 semaines de fonctionnement, cela revient pour un chargé de cours généraux ou techniques à 20 périodes par semaine et pour un chargé de cours de pratique professionnelle à 25 périodes par semaine. Cependant, il peut arriver qu'un membre du personnel preste 30 périodes de cours la semaine 1 et seulement 10 la semaine 2. Sur l'ensemble d'une année scolaire, cela doit s'équilibrer.

L'aspect modulaire des formations de l'enseignement de promotion sociale fait qu'il est impraticable de réserver des jours « blancs » pour les

délibérations ou des examens. Cela veut dire que les périodes qui figurent dans les dossiers pédagogiques de référence doivent être théoriquement toutes dispensées et que les enseignants dispensent toutes les périodes de leur charge. Seule concession : les examens et évaluations peuvent se faire durant le temps prévu pour les cours.

J'en viens à votre question. Le service de vérification de l'administration et le service d'inspection ont constaté que beaucoup d'établissements ne mettaient à l'horaire que 90 pour cent des périodes des unités de formation, cela sans y intégrer les congés. Le pourcentage de cours assurés tendait alors vers 80 pour cent. Pareille situation ne pouvait perdurer, pour deux raisons. D'abord, pour la qualité de l'enseignement : si les référentiels exigent que 120 périodes de cours soient données, elles doivent l'être car les étudiants y ont droit. Ensuite, pour le rythme d'apprentissage et le temps nécessaire à l'acquisition des compétences : si les concepteurs des dossiers ont estimé que 120 périodes étaient nécessaires en moyenne, n'en organiser qu'une partie pénalise les étudiants.

Pour ces motifs, il a été convenu avec les organes représentatifs des pouvoirs organisateurs, l'administration et l'inspection, de clarifier ce point dans la circulaire 4093 que vous citez. Elle prévoit ce qui suit : la totalité des périodes de cours doivent figurer à l'horaire ; si des périodes de cours tombent un jour férié, elles ne doivent pas être prestées ; si pour une unité de formation considérée, le nombre de périodes réellement prestées devait être inférieur à 90 pour cent, il faut les récupérer, par exemple en allongeant la durée de l'unité de formation ou en déplaçant les périodes nécessaires à une autre date.

Prenons un exemple : une école souhaite organiser une unité de formation de 120 périodes, à raison de trois soirs par semaine, du 1er octobre au 23 décembre. Elle met donc les 120 périodes à l'horaire. Si elle constate que le 1er et le 11 novembre, 8 périodes ne peuvent pas être assurées sur les 120, cela ne pose aucun problème, puisqu'elle en organise au moins 90 %, mais les cours se poursuivront pendant le congé de Toussaint. En revanche, si elle souhaite qu'il n'y ait pas cours pendant ledit congé, elle devra prévoir un allongement de la durée de formation et poursuivre les cours après le congé de Noël en ajoutant au moins trois soirées de cours, l'objectif étant d'atteindre idéalement 120 périodes ou, au moins, le minimum de 90 pour cent.

En règle générale, cela ne crée guère de difficulté, car les établissements habitués à mettre à l'horaire la totalité des périodes avertissent les en-

seignants et étudiants des horaires prévus et des aménagements apportés. Des problèmes ont sans doute été rencontrés par les écoles qui ne mettaient pas la totalité des périodes à l'horaire et auxquelles nous avons rappelé les obligations et règles fondamentales. Elles ont donc dû ajouter des plages horaires parfois sans préavis. Mais telle est la règle. Je rappelle que les écoles sont financier sur la base de cours de 120 périodes.

La mesure me semble extrêmement claire et elle ne met nullement en cause la souplesse de l'enseignement de promotion sociale ni ne renforce le contrôle des établissements. Elle se limite à faire appliquer par tous et pour le bien de chacun les principes fondamentaux de l'organisation de cet enseignement.

Mme Caroline Désir (PS). – Je remercie la ministre de sa réponse. L'explication qu'elle donne de la circulaire me semble assez claire. C'est un rappel de la règle des 100 pour cent avec, en fonction des circonstances, la possibilité de descendre à 90 pour cent.

D'après les enseignants de promotion sociale que j'ai rencontrés, la difficulté viendrait plutôt du fait que, dans certains cas, l'inspection interpréterait de manière très restrictive la circulaire et obligerait à atteindre les 100 pour cent coûte que coûte. Je suppose que vous n'avez pas eu de remarque dans ce sens.

4.6 Question de Mme Isabelle Meerhaeghe à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Égalité des sexes dans les livres utilisés à l'école : le cas des Aventuriers »

Mme Isabelle Meerhaeghe (ECOLO). – Madame la ministre, après votre intervention, le 16 octobre dernier, au colloque intitulé « Sexes et manuels » organisé par la direction de l'Égalité des chances de la Fédération Wallonie-Bruxelles, je ne pense pas devoir vous convaincre de l'importance accordée à l'égalité des sexes dans les manuels scolaires. Nous avons déjà eu une discussion assez riche à ce propos, notamment en réunion du Comité d'avis pour l'Égalité des chances entre les femmes et les hommes.

Parmi les manuels présentés au colloque, je mettrai en évidence un nouveau manuel d'histoire où les femmes jouent, au même titre que les hommes, un véritable rôle dans l'histoire politique, économique et sociale. Un autre document, conçu par la direction de l'Égalité des chances et l'inspection scolaire, aidera les acteurs de l'ensei-

gnement à développer leur sens critique sur les représentations inégalitaires.

Ces documents sont particulièrement précieux et leur usage ne peut avoir que des effets positifs à moyen et à long termes tant les changements doivent être effectués en profondeur. Dans ce combat de longue haleine contre les clichés et les stéréotypes et connaissant l'importance que vous y accordez, je ne peux que m'étonner du soutien que vous apportez aux Aventurèves qui mettent en scène trois jeunes frères. Vous avez notamment distribué ces livres en février dernier aux élèves de l'école Saint-Jean-Baptiste à Mouscron. Cela peut paraître anecdotique mais le fait que ces livres mettent en évidence trois héros masculins peut continuer à alimenter les clichés.

Ces aventures, qui peuvent sans aucun doute donner le goût de la lecture aux enfants, ne participent-elles pas, à leur manière, à la persistance des clichés et donc, à l'inégalité entre les sexes? D'autres auteurs, plus attentifs à cette question, mériteraient votre soutien.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Vos questions font suite au colloque « Sexes et manuels » organisé, le 16 octobre dernier, par la direction de l'Égalité des chances de la Fédération Wallonie-Bruxelles, à l'initiative de ma collègue, Fadila Laanan, et dont j'ai d'ailleurs eu le plaisir de prononcer le discours de clôture. Vous savez cette question me tient à cœur.

La question de l'égalité entre les hommes et les femmes touche toutes les sphères de la société et toutes les classes d'âge, suscitant aujourd'hui un intérêt indéniable et un débat sans cesse renouvelé, comme l'a démontré le colloque.

Les acteurs de terrain et les experts se sont penchés sur la question de l'égalité des genres dans les manuels scolaires, outils privilégiés de transmission des connaissances et vecteurs de capital culturel, de valeurs et de comportements sociaux. Il convient de noter que connaissances, normes et valeurs sont intrinsèquement liées dans la construction des représentations transmises inconsciemment ou non à l'élève.

Parmi ces normes et valeurs, le genre, les relations entre les hommes et les femmes, les filles et les garçons, les rôles qui leur sont attribués sont fondateurs de l'identité de l'élève. Ces normes et valeurs participent à la construction de l'image de soi, des comportements, des préoccupations, des modes relationnels et des projets d'avenir, tant personnels que professionnels.

À l'image de notre société, l'école est un lieu

où sont véhiculés les stéréotypes mais elle reste surtout et aussi un lieu privilégié pour les déconstruire et reconstruire par le dialogue la réflexion critique. Même si aujourd'hui personne ne met en cause le principe de l'égalité entre hommes et femmes, il peut encore subsister des stéréotypes parfois inconscients chez les enseignants.

La brochure *Sexes et manuels* présentée lors de ce colloque entend favoriser une représentation plus égalitaire des femmes et des hommes, des filles et des garçons dans les manuels scolaires. L'objectif est de sensibiliser les enseignants, les inspecteurs, les formateurs, les futurs enseignants et tous les acteurs de la chaîne du manuel scolaire aux résultats des recherches récentes.

Cette brochure offre des clés de lecture pour détecter les représentations stéréotypées et promouvoir l'égalité dans la représentation des genres dans les supports pédagogiques. Elle propose également des recommandations concrètes étayées d'exemples. Je m'en réjouis.

Par ailleurs, pour inciter les écoles et les enseignants à utiliser des outils pédagogiques de qualité, je m'emploie à mettre en évidence le décret du 19 mai 2006 qui a instauré une procédure d'agrément des manuels scolaires ainsi qu'un mécanisme d'incitants à leur diffusion. Le décret prévoit une série de critères à respecter, comme les principes d'égalité et de non-discrimination.

Je voudrais souligner le rôle crucial de l'inspection qui, par ses avis avisés et étayés, permet d'éclairer les décisions de la commission de pilotage.

Vous avez évoqué la collection de romans les Aventurèves utilisée comme pour l'apprentissage dans certains établissements scolaires.

Je voudrais vous signaler que ces ouvrages ne sont pas des outils pédagogiques agréés par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces livres émanent de l'asbl indépendante Graines d'écrivains qui propose, moyennant rémunération, des services et des ateliers d'écriture aux écoles et aux pouvoirs organisateurs qui en font la demande.

Aucun financement n'est apporté par mes soins; cela relève de la responsabilité des pouvoirs organisateurs.

Comme ministre de l'Enseignement, je soutiens la mise en place des projets de tout établissement scolaire dans lequel je me rends, dans le respect de son autonomie pédagogique. Il s'agit en l'occurrence d'un outil parmi d'autres, qui a le mérite de susciter chez l'élève le goût de la lecture et de l'écriture, et de participer à l'éveil de sa créati-

tivité.

Dans le cadre qui nous occupe, la présence de trois héros de sexe masculin peut nous interpeller. Toutefois, la dimension créative et la liberté d'expression sur des thèmes choisis par l'enseignant et les élèves peuvent offrir de belles opportunités d'apprentissages multiples. Si j'ai bien compris, les trois héros sont les enfants de la personne qui a lancé le projet et il se fait que ce sont des garçons. Il n'en demeure pas moins que l'équipe pédagogique est libre d'ajouter d'autres personnages, éventuellement de sexe féminin, et de les inscrire dans un contexte local, communal ou régional.

Les campagnes de sensibilisation et les outils de décodage restent pertinents, d'autant qu'avec la brochure *Sexe et manuels scolaires* notamment, les enseignants sont mieux outillés pour dépasser les stéréotypes et les clichés. Le contenu de cet ouvrage a été présenté lors du colloque du même nom, notamment au cours des ateliers d'échange de l'après-midi. Parmi les 280 personnes présentes se trouvaient des conseillers pédagogiques, des éditeurs de manuels scolaires, des enseignants de hautes écoles, des étudiants et des inspecteurs. Le film tourné lors du colloque devrait être disponible sur le site de la Direction de l'égalité des chances à partir de la mi-novembre. Le contenu du colloque sera aussi diffusé aux enseignants via le magazine *Prof* et sur le site enseignement.be. Enfin, le compte rendu du colloque peut être commandé par tous les acteurs scolaires intéressés, les éditeurs, les associations de parents, les asbl, etc. D'ailleurs, une centaine de demandes de publications supplémentaires sont déjà parvenues à la Direction de l'égalité des chances.

L'administration poursuit son travail de sensibilisation avec les maisons d'édition belges de manuels scolaires. En ce sens, une rencontre est prévue prochainement afin que les outils présentés lors du colloque soient diffusés au maximum.

Mme Isabelle Meerhaeghe (ECOLO). – Je ne doute absolument pas du combat que vous menez contre les clichés et les stéréotypes, madame la ministre. Nous avons déjà eu l'occasion d'en parler.

Ce colloque et les outils qui y ont été présentés sont des éléments essentiels qui seront particulièrement utiles. Comme vous l'avez dit, nous sommes tous imbibés de stéréotypes qui ont été installés et alimentés au fil des années. Il en va de même pour les enseignants.

La question du genre dans la formation initiale des enseignants a déjà été posée à plusieurs reprises. En attendant, il est possible de sensibiliser ces derniers et des outils existent à cet effet.

Certains enseignants sont d'ailleurs demandeurs.

J'en reviens à la collection des « aventurèves ». Je considère que vous pourriez, sans restreindre pour autant leur liberté pédagogique, mettre à profit vos contacts avec les enseignants pour attirer leur attention sur les clichés qui subsistent parfois dans les romans et les manuels scolaires.

(Mme Isabelle Meerhaeghe prend la présidence de la séance.)

4.7 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Encadrement administratif des directeurs du fondamental »

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Madame la ministre, la déclaration de politique communautaire de juillet 2009 a confirmé l'importance de l'aide spécifique apportée aux directeurs des écoles fondamentales. Elle prévoyait la possibilité de se pencher sur son renforcement.

Au Salon de l'éducation, il est apparu que l'octroi d'une aide administrative plus importante était la revendication première des intéressés qui, eu égard à l'aide consentie à leurs collègues de l'enseignement secondaire, dénoncent un traitement inéquitable.

Le protocole d'accord sectoriel 2011-2012 prévoyait la mise en place d'un groupe de travail avec les signataires pour étudier la question en profondeur. S'est-il réuni ? A-t-il avancé des propositions ?

Madame la ministre, je crois que le moment est venu d'agir car, dans les écoles, le mécontentement est de plus en plus perceptible. La norme actuelle est d'un équivalent-temps plein par tranche de mille élèves. Les missions incombant aux directeurs de l'enseignement fondamental étant très nombreuses, je crois qu'il serait judicieux de la revoir à la baisse, pour autant que le budget de votre département le permette.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Comme je l'ai déjà mentionné en commission à maintes reprises, je rejoins l'analyse des acteurs du monde de l'enseignement sur la pertinence d'apporter un soutien administratif ou éducatif aux directions des écoles, et en particulier à celles de l'enseignement fondamental.

Lors du Salon de l'éducation et du colloque organisé par le Conseil de l'éducation et de la forma-

tion portant sur le leadership pédagogique, nous avons évoqué le rôle important de la direction en matière de gestion d'équipe et d'impulsion d'une dynamique au niveau local du système éducatif.

La déclaration de politique communautaire confirme « l'importance de l'aide spécifique aux directions du fondamental et, en fonction des disponibilités budgétaires, prévoit d'étudier la possibilité d'un éventuel renforcement. »

Monsieur Crucke, la citation répond à votre question. Nul n'ignore la situation budgétaire actuelle. Nous devons faire face à une crise économique sévère mais nous voulons préserver les moyens dévolus à l'enseignement, lui-même confronté à une forte croissance démographique. Lors du débat budgétaire, vous constaterez que des moyens supplémentaires seront attribués à l'enseignement.

Vous faites référence au protocole d'accord sectoriel 2011-2012. Il n'a hélas été signé que par les organisations de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs. Nous ne pouvons modifier l'utilisation des moyens existants sans l'accord des deux partenaires sociaux. Les organisations syndicales soutiennent le principe mais refusent que l'aide aux directions dépende de l'enveloppe budgétaire actuelle. Et si de nouveaux moyens sont dégagés, les organisations syndicales ont clairement fait comprendre qu'elles ne souhaitent pas qu'ils soient consacrés en priorité au soutien des directions.

De plus, les organes de représentation et de coordination des différents pouvoirs organisateurs ne s'accordent pas sur la nature du soutien à apporter. Pour les uns, l'aide doit être administrative. Pour les autres, le soutien doit être d'ordre éducatif. Les deux visions ne sont pas incompatibles mais, actuellement, les moyens font défaut.

La revendication des directions est légitime. La nouvelle négociation sectorielle a débuté. Nous débattons de cette thématique. J'espère que la discussion à ce sujet sera constructive et qu'un accord sera trouvé.

M. Jean-Luc Crucke (MR). – *Dura lex, sed lex.* Malheureusement, l'argent fait la loi. La position des syndicats ne facilite pas le débat. Je ne comprends pas leur opposition. Toute personne qui côtoie une école peut comprendre que les directions doivent recevoir une aide.

La déclaration de politique communautaire est une chose, l'intention en est une autre, un décret en est un troisième. J'espère que notre proposition de décret sera prise en considération. Je sais que, sans budget, notre intention ne pourra se

concrétiser que par un vote.

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

M. Jean-Luc Crucke (MR). – J'ai assisté à un intéressant colloque organisé par le *think tank* de l'Intinera Institute sur l'économie et la croissance en présence de l'ancien premier ministre, Yves Leterme. Il a présenté la palette de ses actions à l'OCDE et nous a informés notamment sur les liens entre la croissance, le taux d'encadrement, l'éducation et les performances de l'enseignement. Les pays où l'enseignement est le plus financé ne sont pas toujours ceux qui bénéficient d'une éducation performante, ni en termes économiques ni en termes pédagogiques.

Deux professeurs de l'UCL, MM. de la Croix et Hindriks, ont appuyé son raisonnement. Ils ont démontré à travers les chiffres belges que si l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles se portait au niveau de la Flandre, la croissance économique de la Fédération Wallonie-Bruxelles augmenterait de 0,85 %. Ainsi, plus l'enseignement est performant, plus le produit intérieur brut augmente et plus de richesses sont créées. Madame la ministre, que pensez-vous de cette analyse ?

Nous avons déjà abordé cette question en commission. Dans l'analyse qui lie les performances semblables à la Flandre et la croissance du produit intérieur brut, l'importance de renforcer l'autonomie des directions scolaires et des équipes pédagogiques a été mise en avant. Une série d'initiatives ont été prises dans ce sens.

En milieu de législature, il est intéressant de faire un bilan. Des évolutions ont-elles eu lieu ? Un rattrapage au niveau scolaire de la Flandre semble-t-il possible ? Vous ne disposez pas de l'orientation des pouvoirs organisateurs qui sont autonomes mais certains dépendent de la Fédération Wallonie-Bruxelles et suivent généralement vos propositions.

Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – J'ai pris connaissance avec beaucoup d'intérêt de l'étude des professeurs de la Croix et Hindriks sur le lien entre éducation et croissance économique. Leur analyse ne manquera pas d'alimenter les discussions sur le plan « Horizon 2022 » en Wallonie.

D'emblée, je voudrais rappeler que l'éducation

n'a pas pour seul but de renforcer la croissance économique ; elle n'a certes pas non plus pour objectif de la réduire ou de la mettre en péril.

Je retiens plusieurs choses de cet exposé.

Premièrement, si une meilleure scolarisation a un indéniable impact positif sur l'accès à l'emploi ou à un meilleur salaire, l'effet macroéconomique du niveau d'éducation de toute la population est incertain et discuté.

Ensuite, l'éducation ne se décrète pas. Il ne suffit pas de se donner des objectifs administratifs – par exemple, diminuer le taux de redoublement – pour récolter automatiquement des résultats positifs sur le terrain ou éradiquer les causes du problème. Le redoublement est un symptôme. Imaginons même que la situation s'améliore, cela n'aurait pas pour autant une incidence immédiate sur l'économie. La suppression du maintien en maternelle – sur lequel j'insiste car il est particulièrement choquant – n'aura pas d'effet économique immédiat puisque la mesure concerne des élèves qui, aux mieux, sortiront de leur cursus dans douze ans.

Bref, les liens sont discutables. Toutefois, se fixer des objectifs chiffrés reste une condition indispensable. Sans cela, on n'arrive pas à apprécier les progrès réalisés. C'est d'ailleurs le but des indicateurs de l'enseignement et de toute une série de projets de pilotage. On n'améliore que ce que l'on mesure.

Troisièmement, il ne suffit pas, comme vous l'avez dit, de dépenser plus pour faire mieux.

Quatrièmement, il faut inciter les élèves, les enseignants et les parents à investir dans l'avenir. Aller à l'école, ce n'est pas « rentable ». Certains élèves, confrontés à d'autres problèmes immédiats, ne voient pas toujours l'intérêt de s'instruire. Mais quand la société développe des incitants à investir dans le futur, cela peut avoir un impact positif sur les élèves, les enseignants et les parents qui vont devoir répondre à cet appel.

J'adhère à cette vision des choses. Si l'ensemble de la société n'aspire pas à davantage d'éducation et de culture, l'école ne pourra assumer seule tous les défis.

Cinquièmement, il semble qu'il existe un lien statistique entre les résultats des épreuves Pisa, surtout en mathématiques, et les possibilités de d'adaptation et d'innovation. Les chercheurs ont établi une relation entre les compétences en mathématiques et la capacité d'adaptation et d'innovation. Cette constatation m'a déjà interpellée à plusieurs reprises et je souhaite approfondir la

question.

Sixièmement, les auteurs relèvent des différences d'incitants entre la Communauté flamande et la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ils pointent notamment le rôle joué par le service de l'Inspection et le message transmis – nous avons justement revu les missions du service de l'Inspection et relevé l'importance de son rapport annuel – ou encore les valeurs promues par les écoles normales. Cette dernière question, cruciale, doit être repensée en relation avec le dossier de la formation initiale. Elle porte entre autres sur les contraintes et entraves réglementaires pesant sur les écoles, la conception de la justice scolaire, la notion de responsabilité dans le cadre de l'égalité des chances, etc.

Il ne m'incombe pas de procéder à la critique scientifique de l'étude. D'autres recherches viendront peut-être la nuancer, l'affiner ou la contredire. Je constate que les auteurs ont analysé la problématique complexe de notre enseignement sous un angle d'attaque strictement économique. Ce point de vue est respectable car il aborde les questions de fond. Cependant, le problème aurait pu être analysé sous d'autres angles.

Je retiens que le projet visant à améliorer la qualité de l'enseignement doit être systémique et contribuer à une élévation générale du niveau d'éducation, en quantité et en qualité, et à une progression individuelle des élèves pour une maîtrise maximale de leur potentiel propre. C'est un fameux défi qui touche à la fois au niveau général et au niveau individuel.

J'entends dire que réformer ne peut se résumer à promulguer de simples décrets. Je partage pleinement cet avis comme vous avez pu le constater en travaillant à mes côtés pendant ces dernières années. Les réformes que j'ai entreprises visent à améliorer la qualité de l'enseignement. J'ai aussi souhaité prendre en compte les recommandations qui figurent dans cette étude mais également dans d'autres. Les décrets ne font pas les réformes.

Je n'ai pas voulu adopter un décret coupe-ret. Je préfère que les équipes pédagogiques elles-mêmes mettent progressivement en place les différentes mesures, que ce soit en matière d'écologie, d'expertise, de lutte contre la dyslexie, d'éthique, etc.

Ma méthode vise à appliquer les modifications dans les classes, le cas échéant par décret, en offrant aux enseignants des manières de résoudre leurs difficultés. Les structures pédagogiques nécessaires aux projets que je soutiens sont mises en place grâce à l'accompagnement d'équipes uni-

versitaires, au suivi de conseillers pédagogiques et éventuellement de l'inspection.

Je n'ai pas l'intention d'imposer des méthodes aux enseignants mais je souhaite les soutenir dans la concrétisation des changements et dans leur autonomie. J'entends également les motiver et susciter de l'innovation et de la créativité dans nos écoles. De nombreux talents se révèlent quand on leur laisse le champ libre.

Vous l'aurez compris, mon approche repose sur une refonte de la pédagogie de l'école, sur la réalisation d'objectifs communs. Dans cette optique, nous devons fournir les outils adéquats aux enseignants, tant dans les référentiels et indirectement les programmes que dans les évaluations externes. Les manuels sont aussi importants que les formations initiales et continuées. De nouvelles structures sont mises en place en cas de nécessité, comme par exemple la certification par unité. Je veille à ce que les modifications soient adaptées aux besoins des enseignants, des élèves et des parents. Il reste évidemment beaucoup à faire, des initiatives viendront compléter l'ensemble des mesures déjà prises.

Les auteurs de l'étude indiquent que les efforts ne peuvent produire de résultats immédiats. Nous le savons, 15 à 20 ans sont nécessaires pour évaluer les effets positifs d'une méthode. Parmi les projets intéressants mis en place, citons « Écol'âges », destinés aux enfants de 3 à 12 ans. Le travail débute dès le niveau maternel et se poursuit dans les 1^e et 2^e années primaires. En effet, la confiance en soi d'un enfant peut être brisée dès le plus jeune âge. Or on constate que la moitié des enfants maintenus en maternel accusent un retard dès la 4^e primaire. Le redoublement n'est pas une solution adéquate car ces enfants risquent de ne pas terminer leurs études secondaires à 18 ans voire d'abandonner avant.

Nous devons donc agir à tous les niveaux mais les résultats ne seront pas immédiats. Les indicateurs font déjà état d'une diminution du redoublement dans le fondamental. C'est une bonne nouvelle.

La diminution du redoublement n'a pas été imposée. Lorsqu'on a essayé d'interdire le redoublement on a constaté un pic de redoublement l'année suivante quand il n'était plus interdit. Il faut que les élèves acquièrent les aptitudes et les compétences nécessaires grâce à un changement pédagogique. Si nous constatons une diminution du taux d'échec, c'est parce qu'une autre approche pédagogique se met progressivement place. Dans l'enseignement secondaire, le taux de redoublement se stabilise. Il y a encore du travail à accom-

plir. Pour l'instituteur de quatrième primaire qui hérite d'enfants qui ont déjà deux ans de retard, la situation est évidemment compliquée.

Après le choc provoqué par la première étude Pisa sur le français, la situation s'est améliorée. Je tiens à souligner que cette amélioration n'est pas le fruit d'un nivellement par le bas : dans la dernière étude Pisa, les moins bons élèves ont progressé mais aussi les moyens et les bons élèves.

Je souhaite évaluer les différents décrets que j'ai pris afin d'affiner, de corriger ou d'approfondir les réformes en cours. Je ne suis pas obsédée par les classements internationaux, pas plus que par les performances du système flamand. Je suis par contre convaincue que la qualité de notre enseignement peut et doit progresser, et que les outils actuels (référentiels, évaluations externes, formation initiale et continuée, inspection, conseils pédagogiques, pilotage) sont performants. Même si ces outils peuvent évoluer et être perfectionnés, ils amélioreront l'efficacité de notre enseignement. Nous devons nous montrer ambitieux et cette ambition doit être collective et partagée par la population. Nous devons également faire confiance au corps enseignant. C'est notre meilleur gage de réussite pour l'avenir !

M. Jean-Luc Crucke (MR). – Je vous remercie pour votre intéressante réponse. Je concède que les résultats ne sont pas immédiats et que la réussite ne se décrète pas. Il faut un certain temps pour vérifier si les méthodes et les améliorations qui ont été apportées donnent des résultats.

Certes, le PIB fait l'objet de discussions d'ordre macroéconomique mais il représente la somme des salaires individuels. Plus ils sont élevés, plus le PIB est important et plus il y a des retombées pour l'ensemble de la population. Il existe une tendance très claire à ce sujet. Elle l'est moins à l'échelle belge, Wallons et Flamands confondus. C'est peut-être dû au fait que l'année économique est plus chargée sur le plan fiscal. La différence est dès lors plus prononcée là où l'imposition est moindre. Dans certains pays d'Europe méridionale, il existe des différences salariales extrêmes. C'est moins le cas chez nous où les salaires sont davantage recentrés.

Vous avez parlé de la mathématique. Il s'agit en effet d'un des éléments évoqués. Le choix des études est également important. Chez nous, on déplore encore trop de « déchet » scolaire. Certains étudiants optent en effet pour des filières dont on sait qu'elles n'offrent pas d'avenir, sauf peut-être aux meilleurs, ceux qui s'en sortiront toujours, quelles que soient leurs études. Comment orienter les élèves en fonction de leurs capacités, sans tom-

ber dans un système coercitif? On constate par exemple actuellement une pénurie d'ingénieurs. Encourager les jeunes à opter pour cette filière ne suffit toutefois pas puisque nombre d'emplois ne sont pas pourvus. Les enquêtes Pisa peuvent jouer un rôle indéniable dans la communication, la perception et l'investissement. Les investisseurs étrangers potentiels sont en effet attentifs aux résultats de ces enquêtes, même s'il ne s'agit pas du seul élément qu'ils prennent en compte. Nous devons donc continuer à travailler dans le sens que vous avez évoqué.

Enfin, tout n'est pas qu'une affaire de chiffres. Une chose n'est en effet pas mesurable dans l'enseignement, les études et les performances économiques ou la vie : le bonheur. Cela n'a pas été évoqué dans les études Pisa ou celles de l'OCDE. On peut toutefois s'imaginer qu'une personne ayant un cerveau mieux formé a peut-être plus de chance de trouver les éléments d'équilibre pour d'atteindre le bonheur. Cela reste à prouver mais je pense qu'il s'agit d'une des possibilités dont on peut tenir compte.

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

5 Ordre des travaux

M. le président. – Les questions orales de Mme Florence Reuter à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulées « Administration de soins aux élèves par le corps enseignant », « Naissance d'un enfant issu d'une relation entre une élève et son professeur », « Problématique du transport scolaire des élèves de l'enseignement spécialisé en lien avec l'offre scolaire », « Accès à l'enseignement pour les puériculteurs détenteurs d'un certificat d'aptitude pédagogique » et « Publication de la brochure « Sexes & Manuels » », sont reportées.

M. le président. – Voilà qui clôt l'heure des questions et interpellations. La séance est levée.

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

— *La séance est levée à 17h 05.*