

Commission de l'Education du

PARLEMENT

DE LA

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2010-2011

---

28 SEPTEMBRE 2010

---

COMPTE RENDU INTÉGRAL

SÉANCE DU MARDI 28 SEPTEMBRE 2010 (APRÈS MIDI)

---

## TABLE DES MATIÈRES

<b>1</b>	<b>Question orale (article 78 du règlement)</b>	<b>4</b>
1.1	Question de M. Yves Reinkin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Interfaçage de l'application Primver au service des directions d'écoles fondamentales » . . . . .	4
<b>2</b>	<b>Interpellation de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Réforme du premier degré de l'enseignement secondaire et la situation des classes de première complémentaire » (Article 73 du règlement)</b>	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>Interpellation de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Coûts afférents à la rentrée scolaire et à la scolarité tout au long de l'année » (Article 73 du règlement)</b>	<b>7</b>
<b>4</b>	<b>Ordre des travaux</b>	<b>10</b>
<b>5</b>	<b>Questions orales (Article 78 du règlement)</b>	<b>10</b>
5.1	Question de Mme Anne Barzin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Organisation du dépistage précoce des troubles de l'apprentissage » . . . . .	10
5.2	Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Mesures d'aide aux enfants dyslexiques en ce début d'année scolaire » . . . . .	11
5.3	Question de Mme Anne Barzin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Aménagements et mise à disposition d'outils pédagogiques pour les enfants présentant des troubles de l'apprentissage lors de l'évaluation du CEB » . . . . .	11
5.4	Question de Mme Anne Barzin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Résultats de l'enseignement à domicile » . . . . .	14
5.5	Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Aide aux directions du fondamental » . . . . .	16
5.6	Question de Mme Chantal Bertouille à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Cadre fixé par les centres de planning familial dans le cadre de la mise en place de l'EVRAS » . . . . .	18
5.7	Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Certaines modalités d'application de l'AGCF du 14 mai 2009 portant revalorisation de certains membres du personnel de l'enseignement porteurs d'un diplôme d'AESS » . . . . .	19
5.8	Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Congé politique facultatif des enseignants pour les mandats communaux » . . . . .	21
5.9	Question de Mme Anne Barzin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Enseignement bilingue français-langue des signes » . . . . .	21
<b>6</b>	<b>Ordre des travaux</b>	<b>23</b>

<b>7</b>	<b>Questions orales (Article 78 du règlement)</b>	<b>23</b>
7.1	Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Retard des informations données aux pouvoirs organisateurs des écoles recevant des aides complémentaires » . . . . .	23
7.2	Question de Mme Julie de Grootte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Classes-passerelles » . . . . .	23
<b>8</b>	<b>Ordre des travaux</b>	<b>26</b>
<b>9</b>	<b>Questions orales (Article 78 du règlement)</b>	<b>26</b>
9.1	Question de M. Marc Elsen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Rythmes scolaires » . . . . .	26
9.2	Question de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Encombrement dans les académies d'art » . . . . .	27
<b>10</b>	<b>Ordre des travaux.</b>	<b>29</b>
<b>11</b>	<b>Questions orales (Article 78 du règlement)</b>	<b>30</b>
11.1	Question de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Avenir de l'école Pédagogie Nomade » . . . . .	30
11.2	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Lutte contre les assuétudes en milieu scolaire » . . . . .	32
11.3	Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Modèle en entonnoir de l'offre de l'immersion lorsque l'on passe du fondamental au secondaire » . . . . .	34

Présidence de M. Jean-Luc Crucke, président.

– *L'heure des questions et interpellations commence à 14 h 25.*

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

## 1 Question orale (article 78 du règlement)

### 1.1 Question de M. Yves Reinkin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Interfaçage de l'application Primver au service des directions d'écoles fondamentales »

**M. Yves Reinkin (ECOLO).** – Chacun le sait, les directions des écoles fondamentales assument de nombreuses tâches pédagogiques et administratives. Conscients de la situation budgétaire de la Communauté, les directeurs ne réclament pas de grandes choses. Ils savent qu'un renfort en personnel n'est pas réalisable maintenant. Ils demandent néanmoins en priorité, et les tensions autour de la circulaire 3308 révèlent un certain ras-le-bol, un allègement de leurs tâches administratives. Si nous parvenons à améliorer, ne serait-ce qu'en partie, leurs conditions de travail, nous aurons déjà fait œuvre utile.

Je souhaite revenir sur l'outil d'interfaçage de l'application Primver. Ce système permet aux directions d'encoder leurs élèves en ligne et d'obtenir immédiatement le calcul de leur capital-périodes. C'est un outil de gestion rapide qui doit faciliter le travail et permettre une réelle économie de temps. En effet, à ce jour, les directions doivent à la fois encoder leurs élèves sur le programme propre à chaque réseau et remplir les documents multicolores que nous connaissons.

D'après mes informations, il ne manquerait pas grand-chose pour relier le logiciel d'encodage des réseaux Primver. Il n'y aurait alors plus qu'à encoder une seule fois les élèves et les erreurs seraient rapidement corrigées. On gagnerait beaucoup de temps.

Madame la ministre, pourquoi ce logiciel d'interfaçage reste-t-il dans les limbes alors qu'il est promis aux réseaux et directions depuis un an ? Quand sera-t-il disponible ?

Par ailleurs, pouvez-vous m'expliquer pourquoi la Commission de simplification administrative ne s'est plus réunie depuis votre arrivée à la tête du ministère de l'Éducation ? Un article paru

la semaine dernière dans *La Nouvelle Gazette* posait également la question. Cette commission ne serait-elle pas très utile pour mettre en œuvre le portail Primver, précieux outil d'assistance administrative aux écoles ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Toute charge administrative pèse. Mon objectif est donc de simplifier au maximum cette administration, malgré tout bien nécessaire. Il faut pouvoir inscrire les élèves, les surveiller, disposer de chiffres exacts, suivre le décrochage ou l'absentéisme. Les tâches administratives sont nombreuses et le temps qui leur est consacré prive les directions du temps nécessaire à des activités d'animation pédagogique. Je suis donc sensible à cette question, qui est un élément déterminant de la revalorisation professionnelle de la fonction de chef d'enseignement.

Le projet Primver fait partie de cette dynamique. C'est un outil très précieux. D'une part, il apporte des renseignements au pilotage du système éducatif et, d'autre part, il simplifie certaines tâches administratives des directions. Contrairement à Siel, Primver ne demande pas d'encodage de noms mais seulement de chiffres. L'interface a été réalisée par l'Etnic, mais la tâche est compliquée en raison du nombre d'établissements concernés, de la diversité des logiciels utilisés dans les différents réseaux et compte tenu de la protection de la vie privée. De plus, comme tout outil informatique, il doit être irréprochable car s'il ne fonctionne pas dans quelques cas particuliers, il faut tout revoir. Les données encodées serviront, à terme, à déterminer l'octroi des subsides accordés aux écoles.

Le projet a été lancé dans quelques écoles volontaires. Les résultats sont extrêmement encourageants et nous incitent à passer à la vitesse supérieure. Une deuxième version du logiciel est déjà à l'étude.

La Commission de simplification administrative n'est régie par aucun texte. Elle est née d'une initiative spontanée. Pour être efficace, elle doit se gérer elle-même. Ce n'est pas au ministre de la réactiver à chaque nouvelle législature.

Je travaille à la mise en place d'une structure pérenne qui rassemblera les représentants de l'administration, des réseaux et des directions.

De plus, cette commission n'aurait pas pu apporter de réponse au présent problème qui est d'ordre technique et juridique. L'encodage relève vraiment de la technique informatique et a une dimension juridique liée au respect de la vie privée.

Une commission de simplification a un rôle utile à jouer – pour la lecture de circulaires, par exemple – mais, dans le cas qui nous occupe, je crois qu'elle n'aurait pas pu intervenir.

Par contre, l'interfaçage est vraiment une préoccupation de la Direction générale de l'Enseignement obligatoire. Elle m'a d'ailleurs indiqué qu'une réunion de travail aura lieu dans les semaines à venir avec les acteurs concernés. Comme vous pouvez le constater, mon intention est de réduire la charge de travail afin d'améliorer la qualité du travail de terrain et de rendre aux directions leur rôle d'animateur pédagogique. L'encodage administratif n'est ni passionnant ni enrichissant. Nous travaillons donc à développer de bons outils, fonctionnels et fiables, au service de toutes nos écoles et interfacés avec les logiciels des réseaux. L'Etnic nous a démontré qu'elle pouvait élaborer pareils outils fiables.

**M. Yves Reinkin (ECOLO).** – J'entends qu'une réunion sur l'interfaçage aura lieu dans les semaines qui viennent. C'est important car, dans certains réseaux, les tensions sont telles que l'on demandait même aux directeurs de ne plus utiliser le système Primver ! L'Association interréseaux des directions d'écoles (AIDE), elle-même, et le SeGEC ont suggéré de ne plus utiliser l'outil tant que l'interfaçage n'était pas opérationnel. Il est malheureux d'en arriver à ces petites obstructions alors qu'un outil de simplification administrative peut rapidement être disponible et utile. Cette réunion prochaine est donc une bonne nouvelle.

J'entends également que vous considérez la commission de simplification administrative comme utile. Je vous encourage donc à la relancer au plus vite.

## **2 Interpellation de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Réforme du premier degré de l'enseignement secondaire et la situation des classes de première complémentaire » (Article 73 du règlement)**

**Mme Caroline Désir (PS).** – Madame la ministre, il me revient que lors de cette rentrée scolaire, certains d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et qui étaient l'an dernier en première année commune se seraient retrouvés sans école après une procédure d'exclusion. Les élèves en question n'auraient, en réalité, pas satisfait aux exigences de leur première année secondaire et

leurs difficultés d'apprentissage auraient dû, en fait, les amener à poursuivre leur parcours en première année complémentaire.

Il y a lieu de s'interroger sur les motifs réels qui sous-tendent parfois ces exclusions. En effet, certaines d'entre elles seraient intervenues alors qu'aucune exclusion temporaire n'aurait eu lieu et sans qu'aucun fait grave ou disciplinaire n'ait été relevé durant l'année scolaire.

Je m'interroge sur le recours à des solutions aussi radicales. Sans aborder ici les conséquences évidentes que peut entraîner une exclusion pour un jeune qui éprouve déjà des difficultés scolaires, je voudrais me pencher sur la situation administrative de ces élèves qui ne peuvent pas continuer leurs études dans leur établissement mais qui ne peuvent pas non plus se réinscrire en première année commune dans une autre école, puisqu'il n'y a pas de redoublement possible.

Pour eux, la seule solution est de trouver une place dans une école organisant une première complémentaire. La rentrée scolaire s'apparente donc parfois à un véritable parcours du combattant. Ce phénomène existe dans les différents réseaux.

Madame la ministre, disposez-vous d'informations sur ce type de situation, notamment par le biais des commissions zonales d'inscription chargées de recevoir les dossiers disciplinaires de l'élève et de l'accompagner dans la recherche d'une nouvelle école ?

Je voulais également savoir si vous disposez de chiffres sur le nombre de procédures d'exclusion touchant des élèves du premier degré et, dans l'affirmative, si l'on peut en tirer une quelconque conclusion, puisque la situation semble un peu confuse.

Quelles solutions peut-on envisager pour ces élèves qui ont du mal à trouver des écoles ou des places en première complémentaire ?

J'en viens à ma dernière question. La Déclaration de politique communautaire prévoyait l'évaluation de la réforme du premier degré. Cette évaluation a-t-elle déjà commencé et, dans le cas contraire, quel est son agenda ?

**M. le président.** – La parole est à Mme Hoyos.

**Mme Emily Hoyos (ECOLO).** – Je voudrais prendre le relais d'une question que vous avait adressée M. Reinkin au début de la législature concernant l'évaluation de l'application du décret relatif au premier degré et la possibilité de voir cette évaluation déboucher sur l'organisation d'un premier degré autonome.

Nous connaissons les objectifs poursuivis par cette réforme du premier degré : faire en sorte que les élèves soient, à quatorze ans, dans les conditions leur permettant de poser des choix d'orientation positifs et *de facto* de revaloriser l'ensemble des filières d'orientation des deuxième et troisième degrés. Cependant, pour les acteurs de terrain, la réalité s'écarte malheureusement souvent de l'intention louable du législateur. Il importe que cette évaluation intervienne rapidement pour que nous puissions, le cas échéant, ajuster nos politiques.

Je poserai donc une question fort similaire à celle de ma collègue. Où en est cette évaluation ? Est-elle planifiée ? Qui en sera chargé ? La commission de pilotage est-elle associée à la démarche ?

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

**M. Marcel Neven (MR).** – J'ignorais que les exclusions avaient été aussi nombreuses. Je me pose une question à cet égard. Selon la règle, lorsqu'on exclut un élève en cours d'année, on est obligé de lui trouver une autre école. S'agit-il ici d'un contournement de cette règle ? Les écoles qui excluent l'élève peuvent-elles ne pas se préoccuper de ce problème ? Si tel est le cas, cela me semble évidemment inadmissible.

Concernant l'évaluation, mon expérience personnelle, assez importante, vous en conviendrez, me pousse à considérer qu'il ne faut pas séparer le premier degré des deux autres. Par contre, il est certain que le système ne fonctionne pas bien. C'est tellement évident que je me demande s'il y a vraiment lieu de consacrer un an à l'étude de cette question.

J'aimerais donc aussi savoir où nous en sommes, en insistant sur l'urgence du problème. Je vous rappelle en effet que certains élèves sont tentés de rater volontairement le CEB pour pouvoir se diriger vers certaines sections, ce qui est totalement ahurissant. Si c'est pour obtenir ce résultat que, depuis des dizaines d'années, nous menons toutes ces réformes, je me demande vraiment si elles étaient bien justifiées.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Les commissions zonales nous alertent en effet sur les réorientations vers la première année complémentaire assorties d'un refus de réinscription à la suite d'une procédure d'exclusion menée en bonne et due forme. Lors d'une exclusion, l'établissement a l'obligation de trouver un autre établissement mais, en cas de difficulté, il s'adresse aux commissions zonales pour résoudre le problème. Est-ce là une forme de détournement ? Y a-t-il eu des problèmes importants ? Nous avons

aujourd'hui peu de recul mais nous devons nous pencher sur la question.

Pour l'instant, nous ne possédons pas de données suffisantes pour quantifier ce phénomène. Des contacts informels avec les responsables des commissions zonales d'inscription de Bruxelles et de Liège nous permettent d'établir que les procédures d'exclusion ont été respectées et que des élèves exclus ont en effet eu des comportements perturbateurs. Cependant, à l'analyse, il ressort que ces comportements sont souvent liés à un mal-être résultant d'une série de difficultés, dont celles de l'apprentissage. Il faudra sans doute affiner l'analyse. Vous n'avez pas tort de lier cette situation à l'organisation du premier degré. Il apparaît en effet que celui-ci n'est pas encore réellement un premier degré commun, au sens d'un enseignement pluriel rencontrant la diversité des intelligences et des profils des élèves par une véritable diversification de l'enseignement.

Ainsi, des élèves plus créatifs, plus manuels ou plus kinétiques ont encore peu d'espace pour s'épanouir dans la formation commune et le choix d'activités proposé. Le premier degré commun est souvent conçu en fonction de l'enseignement général. Le nombre de lapsus est d'ailleurs fréquent. Beaucoup parlent à tort de premier degré général alors qu'il s'agit d'un premier degré commun. Il est conçu à l'image de l'enseignement général qui privilégie le plan verbo-conceptuel. Les élèves qui nourrissent, parfois assez rapidement, un projet professionnel ne se sentent pas acceptés dans leurs aspirations.

En outre, si la Communauté vise à raison la diversité des publics scolaires, il faut admettre que cela entraîne, pour les équipes éducatives, une remise en question et une conversion pédagogique importante. La diversification des publics rencontre d'inévitables résistances qui peuvent être liées à la formation, aux représentations de chacun, et provoquer des conflits relationnels ou cognitifs dans l'apprentissage qui, parfois, vont se dénouer ou trouver une mauvaise solution dans l'exclusion. Tout cela est le fruit d'un processus. Il est indispensable de bien travailler sur ce premier degré commun qui doit équilibrer les différentes offres d'apprentissage et s'adresser à chaque enfant.

La réforme du premier degré doit être évaluée, ce qui n'implique pas la remise en cause de son économie générale. Certains suggèrent, à l'exemple de nos voisins, de créer un tronc commun encore plus important. Je n'y suis pas favorable. J'estime qu'il faut réussir sa mise en œuvre sous tous ses aspects avant d'envisager d'aller plus

loin.

Lors de mes visites hebdomadaires dans les établissements de Charleroi, Virton, Luxembourg, Bruxelles, Namur et Liège, j'ai rencontré des directeurs et enseignants confrontés au même type de difficultés. Je ne cherche pas à occulter cette réalité, elle fera l'objet de l'évaluation prévue par la DPC.

Il s'agit non pas d'élargir ce premier degré, mais bien de remédier à ce qui n'est pas encore optimal en mettant en place des dispositifs susceptibles d'être amendés. S'agissant d'une nouvelle réforme et afin de ne par tirer des conclusions hâtives, son évaluation sera menée sur un minimum de deux ans, de 2010 à 2012, sur la base d'indicateurs chiffrés et d'études concrètes. La philosophie de pilotage de notre enseignement n'est pas d'opérer des changements continus. Cela ne permet pas d'avancer.

La première cohorte d'élèves non détenteurs du CEB à l'issue du primaire terminera le premier degré du secondaire à la fin de l'année scolaire en cours. Les chiffres disponibles seront alors analysés.

Ce processus peut sembler long. Là où des dysfonctionnements sont constatés et identifiés, nous pouvons déjà apporter des améliorations et des aménagements pour l'année scolaire 2011-2012.

Je tiens à vous rassurer sur le sort des élèves orientés vers la première complémentaire. Au fil des jours qui ont suivi la rentrée, surtout à Bruxelles, on a d'abord assisté à un engorgement des écoles saturées puis à un dégonflement : 92 établissements affichaient complet, ce qui a eu un impact selon qu'ils organisent le premier degré complémentaire de manière homogène ou séparée.

Certains parents ont pu rencontrer des difficultés puisque les écoles étaient complètes. Ensuite, la situation s'est stabilisée et les derniers parents ont pu trouver des places. Sur les 478 implantations organisant un premier degré commun, seules 41 sont complètes à la date du 15 septembre pour l'ensemble de la Communauté française, étant entendu que la situation était particulièrement difficile à Bruxelles. Des places sont donc redevenues disponibles, également pour le premier degré complémentaire, surtout quand l'organisation est homogène. Il est vrai que c'est un aspect du décret qu'il faudra suivre.

**Mme Caroline Désir (PS).** – Le phénomène semble effectivement être confirmé puisque les commissions zonales vous ont alertée à ce sujet. Il faut en tout cas éviter un effet pervers de contournement du système par résistance au changement.

Il conviendra d'être particulièrement attentif, lors de l'évaluation, au problème des exclusions. Une exclusion peut être formellement justifiée mais, comme vous l'avez bien expliqué, un élève qui ne se sent pas bien dans un système peut effectivement avoir des comportements perturbateurs. Faut-il l'abandonner pour autant ?

Le fait que vous envisagiez de procéder à l'évaluation sur deux ans semble une bonne solution pour avoir le recul suffisant. Sans vouloir remettre en question la philosophie de la réforme du premier degré, le travail d'évaluation doit suivre comme prévu.

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

### 3 Interpellation de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Coûts afférents à la rentrée scolaire et à la scolarité tout au long de l'année » (Article 73 du règlement)

**Mme Caroline Désir (PS).** – Pour reprendre les termes de la Déclaration de politique communautaire, « si l'enseignement obligatoire est constitutionnellement gratuit, l'école coûte en réalité encore trop cher aux parents et ce coût augmente au fur et à mesure de la scolarité ». Ce constat n'est pas neuf, mais beaucoup de familles se voient encore et toujours contraintes de consacrer une part beaucoup trop importante de leur budget à des frais liés à la scolarité de leur enfant.

(M. Olivier Saint-Amand, premier vice-président, prend la présidence.)

Ces deux derniers mois ont été particulièrement prolifiques en études et articles sur le sujet. Je pense, notamment, à l'étude de la Ligue des familles sur les frais de scolarité, à celle du Crioc, sur le matériel scolaire et, enfin, au délégué général aux droits de l'enfant et à son manifeste « Pauvreté et écoles : quelles priorités ? » qui formule également des recommandations afin de garantir la gratuité scolaire.

Je ne reviendrai pas sur le contenu de ces études que vous connaissez certainement, mais m'attacherai à développer certaines priorités qu'elles mettent en exergue en matière de frais scolaires.

Ainsi, si l'école représente en moyenne déjà près de onze pour cent du budget des parents, le mois de septembre mobilise à lui seul près de vingt-sept pour cent des ressources familiales, soit

de 170 à 727 euros selon le type de famille considéré. S'il existe un cadre légal définissant les frais autorisés, aucune limitation n'est faite quant au type de matériel scolaire nécessaire au bon déroulement de l'année et aucun plafond n'est fixé pour les dépenses des parents. Celles peuvent faire exploser le budget des familles étant donné la sophistication toujours plus grande des fournitures scolaires proposées dans les magasins.

Certains préconisent de fixer un plafond maximum ou d'instaurer des mécanismes de contrôle des listes d'achats de matériel fournies par les écoles. Le Crioc va encore plus loin. Il propose que les écoles, voire la Communauté, organisent des achats groupés pour avoir accès à des fournitures durables et de qualité à des prix démocratiques. La formule vous semble-t-elle envisageable au sein de la Communauté française ?

Pour les repas scolaires, différentes études soulèvent également l'énorme écart entre écoles sur l'offre proposée et les prix exigés. Cette situation me semble parfaitement injustifiée, d'autant plus que cette donnée peut être un élément important dans le choix d'une école par les parents.

Disposez-vous de chiffres sur ces disparités ? Quels moyens pourriez-vous mettre en place afin de normaliser les prix entre tous les établissements et permettre à chaque enfant de fréquenter la cantine de son école à des prix abordables ?

Un autre élément soulevé est le manque de correspondance entre les horaires scolaires et ceux de travail des parents. Ces discordances de rythmes ont une conséquence sur les coûts puisque les parents doivent faire appel à l'accueil extrascolaire. Là aussi, on constate de grandes disparités. Pourriez-vous nous éclairer sur ce qui existe en matière de contrôle des prix pour l'accueil extrascolaire, les classes de dépaysement, les activités parascolaires, les garderies ou les repas scolaires, autant d'activités qui, additionnées, représentent en fin de compte un budget important pour les familles et peuvent être source de facteurs discriminants ? Quel contrôle exerce l'administration sur ces différents frais ?

Enfin, la DPC prévoit une évaluation des frais demandés aux élèves et annonce que les conseils de participation et les équipes éducatives devront être vigilants sur les coûts scolaires et examiner les possibilités de les mutualiser. A-t-elle déjà débuté ? Dans l'affirmative, avez-vous déjà entamé des démarches auprès des conseils de participation et des équipes pédagogiques ? Si oui, quelles tendances peuvent être dégagées à ce stade ? Quelles sont les pistes envisagées pour y répondre ?

Le souci de mon groupe est de permettre à chacun de fréquenter une école sans être confronté à des frais scolaires trop importants.

**Mme Emily Hoyos (ECOLO).** – Régulièrement, à l'approche de la rentrée, la Ligue des Familles publie son baromètre du coût scolaire à charge des familles. Cette année, son enquête visait à répertorier toutes les dépenses liées à la scolarité, comme l'achat de manuels ou de matériel scolaire, le transport et l'alimentation. Je me bornerai pour ma part aux dépenses liées aux apprentissages et prescrites par les établissements scolaires.

Même si l'enquête publiée avant la rentrée est plus qualitative que quantitative et qu'elle ne permet pas d'extrapolation à l'ensemble de la population scolaire, il n'en est pas moins regrettable d'y lire les mêmes constats que ceux publiés inlassablement par la Ligue des Familles depuis de nombreuses années, malgré l'action politique menée en ce domaine. On ne peut pas dire que les responsables politiques soient restés inactifs. Depuis quinze ans, de manière directe ou indirecte, les quatre familles politiques qui composent aujourd'hui notre parlement s'attellent à résoudre cette question par des actes législatifs.

Depuis l'adoption de l'article 100 du décret « missions », les responsables politiques doivent de lever les obstacles financiers qui handicapent le « marché scolaire ». C'est ce que dénonce également le délégué aux droits de l'enfant dans son manifeste « École et pauvreté : quelles priorités ? »

L'article 100 a été modifié et en mai 2006 une circulaire on ne peut plus pédagogique y a fait référence, mais rien n'a changé.

Différentes explications sont avancées sur la difficulté de concrétiser cette volonté politique, comme le rôle de l'argent dans le « marché scolaire », le fait que certains établissements soient prêts à braver les menaces de sanctions pour « préserver leur rang » ainsi que le souhait – légitime – des parents que leurs enfants aient ce qu'il y a de mieux, quitte à se priver de certaines choses, et à accepter de déroger à la législation.

La difficulté pour ces parents est en effet de dénoncer de telles pratiques au risque de craindre des représailles pour leurs enfants. Enfin, on a évoqué à plusieurs reprises l'insuffisance des montants des subventions de fonctionnement face aux besoins et projets des écoles. Le temps presse, vos prédécesseurs avaient choisi la voie des inscriptions pour entreprendre la lutte en faveur de la mixité dans le champ scolaire. Cette condition était nécessaire mais non suffisante. Agir pour réduire significati-

vement le coût scolaire à charge des familles aide à contrer les mécanismes de ghettoïsation.

Mme Désir a traité de certaines mesures. J'y ajouterai le plafond pour les dépenses visées à l'article 100, § 2 du décret « missions » et la définition de manière précise et limitative de la notion de frais facultatifs – non strictement liés aux apprentissages et aux socles de compétence. Je pense qu'il faut aussi insister sur le paragraphe 4 du même article qui dispose que les établissements doivent fournir par écrit, avant le début de l'année scolaire et à titre informatif, une estimation des frais réclamés et leur ventilation. Ce n'est qu'à cette condition que nous pourrions activer les dispositifs de solidarité et objectiver les coûts scolaires.

Afin de réduire le coût de la scolarité, il importe – comme le prévoit la DPC – d'évaluer les pratiques des écoles et l'impact des réponses apportées jusqu'ici par les décideurs politiques. Comment comptez-vous mettre en œuvre cette évaluation ? Dans quels délais ? Sur quoi reposera-t-elle ? Quels acteurs y seront associés ? Avez-vous prévu l'implication de notre commission dans le dispositif d'évaluation ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – J'ai pris connaissance des récentes études soulignant la part importante du budget familial consacré aux frais scolaires, comme le récent manifeste du délégué général aux droits de l'enfant qui souligne la corrélation existante entre le type d'enseignement suivi et la pauvreté.

Le principe fondamental de gratuité de l'accès à l'enseignement en Communauté française, énoncé par l'article 100 du décret « missions », doit permettre d'éviter toute marchandisation inacceptable des services publics d'éducation. Cet engagement inaliénable n'est pas sans impact financier pour la Communauté française. Un élève lui coûte en moyenne cinq à six mille euros par année scolaire. Toute une série de mesures ont été prises. La dernière, notifiée par la circulaire 3 200 du 28 juin 2010, interdit de réclamer aux parents des frais pour la distribution de manuels ou de fournitures scolaires, ainsi que pour les photocopies.

La réglementation permet cependant la perception exceptionnelle de certains frais réels pour autant qu'ils soient facultatifs ou inscrits dans le projet pédagogique. Elle impose à tout chef d'établissement de fournir aux parents en début d'année une estimation des frais qui seront réclamés. Il peut s'agir, par exemple, de la participation à des activités culturelles ou sportives. Lorsque nous recevons des plaintes, cette perception est contrô-

lée par mon administration et par mon cabinet. Quand un pouvoir organisateur a perçu des frais non autorisés, il est généralement mis en demeure de les rembourser. En cas de refus, les montants correspondants peuvent être retranchés des subventions de fonctionnement.

Les conseils de participation ont effectivement été invités à réfléchir aux frais liés aux activités organisées en cours d'année afin de mettre en place des mécanismes de solidarité. La dynamique existe bel et bien. Des équipes éducatives et des associations de parents organisent souvent des activités destinées à récolter de l'argent pour financer les activités onéreuses, les voyages scolaires par exemple.

Certaines études consacrées au coût d'une rentrée scolaire y englobent des frais qui, tels l'alimentation et l'habillement, ne sont pas directement liés à l'école. Il faut se nourrir et se vêtir toute l'année. En outre, le matériel demandé par les enseignants ne doit pas nécessairement être neuf. Dans certaines écoles, élèves et professeurs consacrent d'ailleurs les derniers jours de juin à mettre de côté tout ce qui est susceptible d'être réutilisé au mois de septembre. Récemment, j'ai été frappée par les propos de l'échevin de l'Enseignement d'une grande ville de la région de Liège où il y a beaucoup d'écoles en discrimination positive. Il expliquait que la ville avait pendant un certain temps offert des cartables, mais personne ne venait enlever. Cette année, le budget correspondant a été supprimé. Les grandes chaînes commerciales mettent évidemment toute la gomme pour convaincre les jeunes et leurs parents d'acheter d'autres cartables, plus tendance. Il est bien sûr plus facile d'acheter du neuf que d'entretenir le matériel de l'année précédente.

Les achats sont influencés par la mode. Les parents sont incités par leurs enfants à acheter du nouveau matériel. Il faut donc que les enseignants prennent leur responsabilité et encouragent les parents à privilégier les achats réfléchis. Je suis particulièrement soucieuse de permettre à tous les enfants, quelle que soit leur origine socio-économique, à accéder à l'enseignement. Il faut que chacun puisse développer ses potentialités.

Afin de réduire les frais scolaires, dont les frais de transport, je rappelle que le précédent gouvernement a instauré la gratuite des transports en commun jusqu'à l'âge de 11 ans accomplis et a prévu une réduction de 50 % des abonnements pour les jeunes âgés de 12 à 24 ans. Ces mesures ont certainement contribué à alléger la charge financière au moment de la rentrée.

En ce qui concerne les repas scolaires, diverses

études font apparaître des disparités dans les prix exigés. Je ne dispose pas de données à ce sujet. La réglementation relative aux avantages sociaux permet d'atténuer et d'éviter la concurrence déloyale entre les réseaux d'enseignement.

Concernant les classes de dépaysement, je rappelle que la réglementation prévoit un taux minimum de participation afin d'éviter que certains élèves n'y participent pas pour des raisons financières.

Les coûts de garderies relève de la compétence du ministre Nollet et je vous invite à l'interroger.

Il faut donc travailler dans plusieurs domaines pour réduire les frais scolaires. Il est évident que des mesures comme celles relatives aux transports ont un impact sur les budgets des gouvernements mais elles sont tout à fait positives pour les familles. Certaines centrales d'achat peuvent apporter des solutions mais elles se limitent souvent à la dimension d'un bassin de vie. Il faut trouver des possibilités de regroupement dans chaque zone sans élargir celle-ci démesurément. Je ne manquerai pas, si l'opportunité se présente, de responsabiliser, de rappeler la tendance à la gratuité, et, en cas d'embellie budgétaire, de présenter d'autres mesures. Celle relative à la SNCB a été reportée car elle représentait un coût de six millions.

**Mme Caroline Désir (PS).** – Je remercie la ministre d'avoir fait le tour de cette question assez vaste. Comme je l'ai dit en entamant mon interpellation, je savais que certains points relevaient des compétences du ministre Nollet. Je les ai quand mêmes posés car j'ai l'impression qu'ils font partie d'un tout. Comme vous l'avez dit, madame la ministre, il importe de travailler simultanément sur différentes pistes. Il faut aussi interpellier plusieurs ministres en même temps car les cantines, garderies, etc. relèvent de divers portefeuilles mais leur prix s'additionnent, pèsent dans le budget des familles et déterminent peut-être malheureusement le choix d'une école. Toutes les écoles ne pratiquent pas les mêmes tarifs. Je pense que les différentes pistes que vous avez envisagées doivent être approfondies, que l'on doit appréhender le problème plus globalement et relayer ces questions en commission.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Les réseaux ne sont pas financés de la même manière.

**Mme Caroline Désir (PS).** – Même au sein d'un même réseau, il y a parfois des différences totalement injustifiables.

**Mme Emily Hoyos (ECOLO).** – Je remercie

la ministre pour sa réponse. J'avais visé expressément les matières sur lesquelles la ministre de l'Enseignement obligatoire dispose d'une certaine marge de manœuvre.

Madame la ministre, vous avez cité une série de frais relevant de décisions parentales. Je souhaite vous sensibiliser sur les frais relevant de décisions du politique : classes vertes, piscine, visites du Pass pour le cours de sciences, photocopies, etc. Ces frais liés aux apprentissages sont autorisés. Si une école décide d'organiser chaque cours de science au Pass ou ailleurs, elle peut le faire, mais elle se rendra *de facto* moins accessible à un certain public. Les responsables politiques que nous sommes doivent être sensibles à cette aspect. Nous permettons à l'école de développer un apprentissage plus cher sans demander l'avis des parents. Cette pratique me semble contraire à l'esprit du décret.

Il ne s'agit pas d'un problème d'information. La circulaire de juin dernier informe clairement les écoles de leur marge de manœuvre. Mais il faut sérier les problèmes, nous pourrions alors avancer ensemble, notamment dans l'évaluation que vous n'avez pas évoquée dans votre réponse mais dont nous aurons l'occasion de reparler.

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

*(Mme Barbara Trachte prend la présidence de la commission.)*

## 4 Ordre des travaux

**Mme la présidente.** – La question de Mme Florine Pary-Mille à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Manque de progrès enregistré dans la lutte de la pénurie d'enseignants », est retirée.

## 5 Questions orales (Article 78 du règlement)

5.1 Question de Mme Anne Barzin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Organisation du dépistage précoce des troubles de l'apprentissage »

5.2 Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Mesures d'aide aux enfants dyslexiques en ce début d'année scolaire »

5.3 Question de Mme Anne Barzin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Aménagements et mise à disposition d'outils pédagogiques pour les enfants présentant des troubles de l'apprentissage lors de l'évaluation du CEB »

Mme la présidente. – Je vous propose de joindre ces trois questions. (*Assentiment*)

Mme Anne Barzin (MR). – Des études récentes ont montré que cinq à dix pour cent des élèves en âge de scolarité souffrent d'un trouble spécifique de l'apprentissage. Cela représente 50 000 à 100 000 enfants ou adolescents en difficulté sur un million d'élèves dans l'enseignement fondamental, secondaire, supérieur ou en alternance. Ces troubles peuvent être la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie, la dyspraxie ou des troubles de l'attention. Malheureusement, il n'y a aucune statistique spécifique. La seule manière de répertorier ces élèves est de comptabiliser les inscriptions dans l'enseignement spécial de type 8 qui leur est consacré. Les chiffres révèlent que seuls 6 100 élèves sont inscrits dans cet enseignement pour cette rentrée. Cela signifie que la grande majorité de ces enfants suivent un enseignement ordinaire qui ne leur est pas adapté. Cette situation résulte de l'absence de dépistage précoce automatique. Pour les spécialistes, certains de ces troubles peuvent pourtant être détectés dès six ans, voire avant.

Pourquoi la Communauté n'organise-t-elle pas un dépistage systématique dans les écoles primaires ? Combien coûterait ce dépistage ? Une campagne de sensibilisation des parents et du personnel enseignant ne permettrait-elle pas de faire prendre davantage conscience de ce problème et de réagir plus rapidement ?

M. Olivier Saint-Amand (ECOLO). – Madame la ministre, je vous ai déjà interrogée à plusieurs reprises sur les difficultés rencontrées par les enfants dyslexiques au cours de leur apprentissage et la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées pour les aider. À ces occasions, je soulignais l'excellente initiative qui consiste à permettre l'adaptation de l'épreuve de fin de cycle primaire (CEB) pour les élèves à besoins spécifiques.

Nous avons notamment débattu des modalités de passation de ces épreuves, fixées par la circulaire 3014 du 9 février 2010.

Le dossier sur les troubles spécifiques des apprentissages, publié par le journal *L'Avenir* de ce 2 septembre, insistait avec pertinence sur la nécessité de commencer des démarches préparatoires à ces épreuves dès la rentrée scolaire. « Pour bénéficier d'aménagements et d'outils pédagogiques particuliers lors des évaluations certificatives des 2e et 6e primaires, il faut s'y prendre en début d'année : diagnostic par un logopède, un neuropsychologue ou via le centre PMS ; élaboration de stratégies différenciées grâce au travail d'accompagnement avec le logopède et, enfin, transmission de ces informations à l'inspection, via la direction de l'établissement, dans le courant du deuxième trimestre. »

Pour bénéficier de l'accord de l'Inspection scolaire, il faut instaurer tout un processus dès la rentrée scolaire. Madame la ministre, ne faudrait-il pas, dès à présent, informer les écoles des modalités prévues pour ces épreuves, de sorte que les familles et les écoles puissent s'y préparer sans attendre. Une circulaire transmise au début 2011 risquerait de compromettre les chances de réussite dans de nombreux cas.

Par ailleurs, si l'évaluation de fin de cycle peut facilement être adaptée aux enfants à besoins spécifiques, l'information semble encore insuffisante sur les bonnes pratiques pédagogiques à utiliser tout au long des apprentissages. Dans sa forme classique, l'évaluation stigmatise trop souvent les enfants souffrant d'un trouble d'apprentissage. À titre d'exemple, une dictée traditionnelle ne donnera aucune indication sur le niveau de connaissance orthographique d'un enfant dyslexique, mais uniquement sur le degré d'intensité de son trouble d'apprentissage. Il appartient à la Communauté française de sensibiliser les équipes pédagogiques et de fixer les orientations à suivre pour une meilleure intégration des enfants en difficulté. Pouvez-vous nous indiquer si des initiatives ont été prises ou le seront en la matière ?

Mme Anne Barzin (MR). – Le point 5 de la circulaire 3014 du 9 février 2010 prévoit que les directions d'école doivent signaler à l'inspecteur le nom des enfants concernés par les aménagements, les modalités particulières mises en œuvre pendant l'année et celles à prendre pour le CEB. L'inspecteur doit alors valider les propositions d'adaptation faites par la direction de l'établissement scolaire. Ces adaptations, généralement assez simples, ne sont pas nécessairement onéreuses. Elles ne réduisent pas la qualité de l'épreuve mais les ques-

tions sont parfois formulées autrement.

J'aimerais savoir combien d'élèves ont bénéficié de cette mesure lors des épreuves du CEB de juin dernier. Certaines demandes d'adaptation ont-elles été refusées ? Si c'est le cas, pour quelles raisons ? Avez-vous l'intention, madame la ministre, d'insérer ces mesures dans un décret afin de leur donner une base légale ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Le diagnostic est effectivement primordial pour la prise en charge d'un enfant présentant un trouble spécifique d'apprentissage. Il permet d'éviter un suivi inadapté qui conduira inévitablement à un mal-être, à une perte de l'estime de soi, à des retards scolaires et éventuellement même à une exclusion. Un enfant pris en charge à temps bénéficiera de stratégies propres à son trouble. Si la pose d'un diagnostic est utile, elle est néanmoins difficile. Elle est positive pour l'enfant concerné et lui est d'un grand soulagement car seule la difficulté identifiée peut être combattue.

On peut également expliquer à l'enfant la raison pour laquelle il n'arrive pas à lire. Cela permet bien souvent de dédramatiser la situation et de soulager les parents. Ceux-ci pourront ainsi être mieux informés et suivre de manière plus adaptée leur enfant.

La plupart des spécialistes confirment qu'il faut attendre la fin de la deuxième année primaire et le début de l'apprentissage de la langue française avant de pouvoir diagnostiquer la dyslexie. Pour la dyscalculie, le diagnostic peut être posé un peu plus tôt. Quant à la dyspraxie ou à la dysphasie, on peut l'envisager dès la maternelle. Les spécialistes ne précisent pas d'âge pour les troubles de l'attention et de la concentration. Chaque trouble a donc un âge qui lui est propre et qui ne coïncide pas forcément avec le passage de la maternelle au primaire. L'essentiel, c'est de tenir compte du développement de chaque enfant. Mieux vaut donc attendre le bon moment pour poser un diagnostic.

Il est difficile dès lors d'envisager un dépistage systématique à un âge précis, d'autant que le diagnostic n'est pas toujours facile à poser. C'est une procédure qui peut prendre du temps et nécessite parfois plusieurs examens. La systématisation n'est donc pas forcément une bonne réponse. Il y a néanmoins des signes prédictifs. On peut surveiller les élèves et intervenir assez tôt, bref, faire de la prévention pédagogique. C'est le rôle prioritaire des enseignants et des centres PMS. À titre indicatif, les enseignants de maternelle vont travailler la conscience phonologique nécessaire à l'apprentissage de la lecture. D'où l'importance de scolariser

les enfants dès la maternelle.

Je tiens à vous rassurer sur la campagne de sensibilisation des parents et du personnel enseignant. Depuis plusieurs mois, mes conseillers ont institué un groupe de travail réunissant les principales associations de parents d'élèves présentant des troubles des apprentissages, la Fondation Dyslexie, l'ONG Dyslexia international et l'Institut de formation en cours de carrière. Ce groupe est notamment chargé de mettre en œuvre un programme de formation ambitieux pour les membres du personnel des écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française. Par ailleurs, j'ai financé la réalisation d'une formation en ligne sur la dyslexie. Ce projet a été présenté en première mondiale au congrès de l'Unesco à Paris le 15 février 2010. Les chercheurs belges sont à la pointe dans ce domaine et nous devons profiter de leur expertise pour développer la formation de nos maîtres. Parallèlement à ce projet de formation, j'ai diffusé par circulaire l'excellent ouvrage réalisé par l'Apeta (Association des parents d'enfants présentant des troubles de l'apprentissage) sur la dyslexie destiné aux professeurs de l'enseignement secondaire. Ce fascicule fait suite à celui se rapportant à l'enseignement fondamental qui a été financé par la Communauté française.

Ces publications contiennent non seulement des informations à caractère scientifique mais aussi des recommandations pédagogiques et orthopédagogiques intéressantes. J'ai également diffusé par circulaire l'invitation au symposium sur la dyslexie qui doit se tenir à Louvain-la-Neuve le 9 octobre prochain. L'ONG Dyslexie internationale a reçu mon soutien pour l'organisation d'une conférence de presse le 29 septembre à l'hôtel de ville de Bruxelles à l'occasion de la présentation du CD-Rom « Tintin et le mystère des lettres perdues ». Je pourrais poursuivre cette énumération des actions en faveur de la lutte pour une meilleure prise en charge de la dyslexie mais voilà déjà des exemples d'actualité qui vous permettent de prendre conscience de l'investissement consacré à ce domaine important.

Je me réjouis de ce que la Communauté française ait pu mettre en place, lors des épreuves externes certificatives – le CEB –, des stratégies tenant compte des élèves souffrant de troubles de l'apprentissage. Ces adaptations ne s'adressent d'ailleurs pas seulement aux élèves « dys » – les dyslexiques, dyscalculiques, dysorthographiques, etc. – mais aussi aux enfants malvoyants ou non voyants. J'ai moi-même passé une partie des épreuves du CEB. On y demande par exemple de replacer les cours d'eau sur une carte géographique. Les élèves malvoyants peuvent utiliser à

cet effet des cartes en relief recouvertes d'une sorte de petit velours. Elles sont fournies par certaines asbl afin de permettre à ces élèves de passer le CEB.

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

Cette approche de l'évaluation se situe dans la droite ligne du décret sur l'intégration qui permet à des enfants ayant fréquenté l'enseignement spécialisé de poursuivre leur cursus dans des écoles ordinaires en bénéficiant d'un accompagnement spécifique. Si, comme vous le précisez, les modalités peuvent paraître simples ou peu onéreuses, elles n'en demandent pas moins une organisation du travail particulière pour les enseignants, les directions, l'inspection et le service compétent de la Communauté. Je voudrais en profiter pour féliciter et remercier, pour la qualité de leur action, l'ensemble des équipes qui travaillent avec ces enfants en difficulté.

Or, même si elle semble évidente, cette approche n'est pas facile à mettre œuvre car elle mobilise une série de stratégies complexes.

Pour l'année 2009-2010, une demande d'adaptation des modalités de passation de l'épreuve a été introduite pour deux cents élèves. Toutefois, les demandes visant à modifier le niveau d'exigences de l'épreuve – simplifier les consignes, les reformuler, surligner les passages importants dans les questions – ont été refusées. Le CEB doit en effet rester une épreuve unique. Proposer une carte en relief aux enfants aveugles ne fausse pas le test. Ils doivent savoir reconnaître la France ou l'Italie, en connaître la superficie, etc.

Par ailleurs, il n'est pas nécessaire d'intégrer ces mesures dans un nouveau décret. En effet, le décret du 2 juin 2006, organisant les épreuves du CEB, du CE1D et du TESS, prévoit déjà que celles-ci puissent être adaptées ainsi que les modalités de passation. Des dispositions identiques sont également prévues dans le secondaire. L'obligation faite aux équipes de déployer des stratégies spécifiques d'intervention ne concerne d'ailleurs pas seulement l'épreuve mais également le suivi et l'enseignement.

À la suite de la circulaire 3014 du 9 février 2010, j'ai demandé au service de pilotage de l'enseignement de me fournir la liste des bonnes pratiques identifiées par les inspecteurs lors de leurs visites d'écoles. Une plaquette bien documentée sera adressée très prochainement aux directions des établissements scolaires.

Parce que tous les enfants doivent pouvoir progresser malgré leurs fragilités, cette publica-

tion a pour but de permettre aux enseignants d'atteindre plusieurs objectifs. Le premier est de bien connaître les troubles spécifiques d'apprentissage et leurs conséquences. En effet, les enseignants n'ont pas tous suivi des cours sur le sujet et les connaissances sur ces troubles progressent très vite. On les encourage donc à s'inscrire dans les modules présentés dans les catalogues de formation de l'IFC et des réseaux.

Deuxième objectif : repérer et diagnostiquer les difficultés. Les équipes éducatives sont les mieux placées pour repérer les signaux d'alerte, les troubles d'apprentissage. La vigilance des enseignants est donc essentielle. Cependant, ce sont les spécialistes, les neuropédiatres, les logopèdes, qui posent le diagnostic en collaboration avec les parents et les centres PMS.

Troisième objectif : viser une collaboration plus serrée entre l'équipe pédagogique et les spécialistes des troubles de l'apprentissage. Pour aider l'élève souffrant d'un trouble de l'apprentissage, chacun a un rôle à jouer mais il ne peut pas agir seul. Il ne faut pas faire peser toute la charge sur le dos de l'enseignant. C'est ensemble que l'on pourra apporter des réponses.

L'élève atteint d'une grave myopie ne pourra pas apprendre à lire s'il ne porte pas de lunettes, mais mettre ses lunettes ne suffira pas, il faut que quelqu'un lui apprenne. Dans cet objectif, le centre PMS a un rôle d'interface à jouer entre les parents, les spécialistes et les enseignants.

Quatrième objectif : aménager et soutenir les équipes éducatives. Les spécialistes peuvent imaginer des aménagements à mettre en place en classe, mais aussi à la maison, pendant les apprentissages ainsi que lors des évaluations, formatives ou certificatives, qu'elles comptent pour le bulletin ou non. En effet, pour bien réussir une évaluation pour le bulletin, il faut déjà l'avoir tentée sans la pression.

Cinquième objectif : informer sur la réglementation et la procédure à suivre pour aménager la passation des épreuves externes certificatives. Les dispositions relatives à l'octroi du CEB permettent d'adapter les conditions de passation de l'épreuve externe commune pour les élèves présentant des troubles de l'apprentissage. Les mêmes dispositions s'appliquent au CE1D et le TESS.

Sixième objectif : se former et s'outiller, renseigner les équipes éducatives sur les ressources existantes, pour eux-mêmes, pour aider les élèves ou les parents.

J'espère avoir démontré que le problème est complexe. Les troubles peuvent se combiner et le

rendre plus difficile encore. J'accorde une attention quotidienne à cette question et mes collaborateurs y travaillent beaucoup.

**Mme Anne Barzin (MR).** – Madame la ministre, je vous remercie pour cette réponse détaillée.

Le diagnostic est primordial et tous les troubles ne peuvent pas nécessairement être détectés en première année primaire.

Je note que vous organisez une campagne de sensibilisation et que vous avez instauré un groupe de travail.

Même si les différents troubles ne sont pas détectables au même moment, il me semble qu'il serait intéressant de faire le point dans le courant du primaire. De plus, certains enfants souffrent de plusieurs troubles de l'apprentissage et passent parfois au travers des mailles du filet lors des dépistages.

Il est essentiel de travailler à la formation des enseignants et du personnel d'encadrement car tous ne sont pas au courant des informations les plus récentes.

En ce qui concerne le CEB, il est évident qu'il ne faut pas diminuer le niveau d'exigences. C'est à l'école et aux enseignants qu'il revient d'assurer le suivi des élèves.

**M. Olivier Saint-Amand (ECOLO).** – Madame la ministre, je suis entièrement rassuré sur l'attention portée à cette importante question. Vous avez illustré, par des exemples, les différentes initiatives existantes dans la formation, notamment continuée, et la diffusion des bonnes pratiques. Vous avez souligné que les chercheurs belges étaient à la pointe et qu'il était intéressant de faire circuler leurs travaux. La réalisation d'une plaquette reprenant les bonnes pratiques collectées par les inspecteurs était une demande que j'avais formulée lors d'une précédente question et je suis vraiment très heureux qu'elle se concrétise. Voilà un bel exemple de collaboration entre parlementaires et ministre ! Bravo donc pour votre travail.

Il reste un aspect de ma question auquel vous n'avez pas répondu et je me permets donc de clarifier ma proposition. D'après moi, les enfants qui veulent s'inscrire dans un CEB différencié devraient se placer dans cette perspective dès le début de l'année scolaire, avec l'aide de leur famille, de leurs enseignants et de la direction d'école. Ma proposition est donc de diffuser une circulaire rapidement, en ce début d'année scolaire, pour que les équipes pédagogiques puissent déjà se mettre en projet. Si la circulaire arrive au mois de février,

cela laisse effectivement un peu de temps mais les premiers mois de l'année scolaire auront été perdus. Les équipes pédagogiques qui sont attentives à ce problème savent qu'un dispositif a été prévu, mais celles qui le sont moins devraient être incitées à s'y intéresser en début d'année plutôt que dans le courant du deuxième trimestre.

Je comprends que les moyens des centres PMS ne permettent plus de poser un diagnostic systématique. Vous avez bien expliqué qu'il serait d'ailleurs difficile de trouver le moment adéquat pour le faire, sachant que les différents troubles apparaissent à des âges différents. Cela plaide largement pour une collaboration étroite renforcée, si elle peut l'être encore, entre les enseignants et les CPMS. Dépister systématiquement les enfants représente un coût gigantesque. Par contre, des enseignants qui auraient suivi une formation supplémentaire, soit dans le cadre de la formation continue, soit lors de la formation de base – si nous allons vers le fameux allongement de la formation initiale –, pourraient détecter un trouble éventuel et passer la main au CPMS.

#### 5.4 Question de Mme Anne Barzin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Résultats de l'enseignement à domicile »

**Mme Anne Barzin (MR).** – Selon les chiffres parus récemment dans la presse, un peu plus de cinq cents élèves sur les 650 000 inscrits dans l'enseignement primaire et secondaire en Communauté française suivraient un enseignement à domicile. Les raisons d'un tel choix sont personnelles et il ne nous appartient pas d'en juger. Il est par contre intéressant d'analyser ces choix en termes de résultats.

Quel est le taux de réussite au CEB et en fin d'études secondaires des enfants ayant suivi un enseignement à domicile ? Est-il relativement identique à celui des enfants ayant suivi l'enseignement en classe ? Sinon, connaît-on les facteurs explicatifs d'un tel résultat ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – L'enseignement à domicile est réglementé par le décret du 25 avril 2008 fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. Relèvent donc ainsi de l'enseignement à domicile les mineurs qui sont scolarisés à la maison par les parents, par une tierce personne ou via l'enseigne-

ment à distance, ceux qui sont placés en IPPJ et ceux qui sont scolarisés dans un établissement scolaire privé non organisé ni subventionné ni reconnu par la Communauté française ou par une autre Communauté. Il faut être attentif à ces éléments car leur importance ressort des chiffres dont je dispose.

De plus, le décret du 25 avril 2008 a fait l'objet d'une annulation partielle par un arrêt de la Cour constitutionnelle en date du 9 juillet 2009. Le décret organisait la manière de suivre ces élèves, mais il n'a pu être développé dans toutes ses dispositions. J'ai dès lors envoyé une circulaire à l'administration pour que l'on étudie le moyen d'améliorer la situation tout en tenant compte de la décision de la Cour constitutionnelle.

L'accès à l'enseignement à domicile nécessite une déclaration des parents. Celle-ci doit être transmise avant le 1er octobre de l'année scolaire en cours. Je ne dispose donc pas encore des chiffres pour cette année. Outre cette exigence d'information, deux obligations pèsent sur les personnes responsables du mineur d'âge en obligation scolaire : soumettre ce dernier au contrôle du niveau des études et l'inscrire aux épreuves certificatives.

Le service de la Direction générale de l'enseignement obligatoire chargé de recevoir les déclarations d'enseignement à domicile et de mettre en œuvre le contrôle de l'inscription scolaire, dispose des chiffres suivants, qui concernent l'année scolaire 2009-2010 : 527 mineurs ont été déclarés scolarisés à la maison, sans autre précision sur la méthode utilisée, et 698 mineurs ont été scolarisés dans une école privée, sans reconnaissance sur la base de l'article 3 du décret du 25 avril 2008 fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.

Je tiens à souligner que la Japanese School of Brussels, qui comptait 396 élèves en 2008-2009, l'École hellénique de Bruxelles – 62 élèves – ainsi que le Lycée français Jean Monnet – 1 745 élèves – viennent d'être reconnus par le gouvernement sur la base de l'article 3. Donc, pour l'application du décret relatif à la scolarisation à domicile, le Service de l'inspection a été particulièrement souple sur le suivi de ces élèves puisque leur demande était en cours d'examen et que les indices permettaient d'espérer, ce qui fut d'ailleurs le cas, la reconnaissance de ces trois écoles. Ils n'ont pas été pris en compte pour déterminer le nombre d'élèves scolarisés.

Vous m'interrogez sur le taux de réussite des enfants ayant suivi un enseignement à domicile.

Je rappelle que le taux de réussite du CEB est de 94,9 % pour les élèves ayant suivi en classe l'enseignement obligatoire en Communauté française.

Pour l'enseignement à domicile, le taux de réussite est de 100 %. Sur 32 élèves qui le suivaient, les douze inscrits ont tous réussi. Les autres n'ont malheureusement pas été suivis car la Cour constitutionnelle a annulé une partie du décret de 2008.

Quant au CESS, la comparaison des taux de réussite est difficile. D'une part, le décret du 25 avril 2008 n'impose pas aux élèves qui suivent l'enseignement à domicile de présenter cette épreuve. D'autre part, les jeunes concernés la présentent devant les jurys de la Communauté française qui ne s'informent pas sur leur cursus.

Au regard de ces résultats, il est difficile d'établir des distinctions entre les élèves qui suivent l'enseignement dans les classes et ceux qui le suivent à domicile. Outre le fait qu'il s'agisse de deux types d'enseignement fort différents, il faut souligner que chaque élève scolarisé à domicile est un cas particulier. Certains sont très talentueux, d'autres ne peuvent pas se déplacer. Les cas sont très différents. Parmi ces élèves, on peut distinguer des situations très diverses, ceux qui fréquentent une école privée, ceux qui sont en décrochage, ceux qui suivent un enseignement familial, etc.

L'extension progressive de l'évaluation externe certificative au premier degré de l'enseignement secondaire ne pourra qu'inciter les responsables d'un enseignement à domicile à se conformer au décret du 24 juillet 1997 portant sur les missions prioritaires de l'école. Il faut cependant rappeler qu'un contrôle du niveau d'étude est assuré par le service général de l'inspection. Outre le CEB et les jurys, l'inspection s'assure essentiellement que l'enseignement dispensé permettra à l'élève d'acquérir un niveau de connaissance équivalent à ce qu'il pourrait atteindre dans l'enseignement de la Communauté française, par référence aux socles de compétences, aux compétences terminales, au savoir commun requis, aux compétences minimales visées par le décret « missions ».

J'ai interrogé le service de l'inspection. La commission de l'enseignement à domicile statue sur le cas des mineurs ayant passé le contrôle du niveau des études organisé par le service de l'inspection de l'enseignement fondamental. À ce jour, ce dernier accorde la priorité au contrôle obligatoire qui concerne des mineurs âgés de huit et de dix ans soumis à une épreuve selon leur âge. Elle est centrée sur le niveau atteint.

Pour l'année 2009-2010, les épreuves ont été organisées en juin. Les trois écoles en voie d'être reconnues que j'ai citées précédemment organisaient elles-mêmes leurs propres épreuves. Pour ne pas sortir les élèves de l'école, nous avons fait preuve de souplesse et on les y a laissés passer les tests. Depuis lors, ces trois établissements sont reconnus et ne font plus l'objet d'une surveillance particulière.

Il n'est cependant pas encore possible d'avoir une analyse globale des résultats de ces épreuves. Voici les résultats pour l'année scolaire 2008-2009, juste après l'entrée en vigueur du décret.

Le service général de l'inspection a convoqué 180 enfants de huit ans. Parmi eux, 124 ont répondu, 29 ont présenté l'épreuve et 21 l'ont réussie. Deux ont été déclarés satisfaisants aux normes de la commission. Il n'y avait pas d'obligation de réussite, comme c'est le cas dans l'enseignement traditionnel.

Pour les dix ans, sur les 173 convocations 119 ont répondu, vingt ont participé aux épreuves, quatorze les ont réussies et un mineur a été déclaré satisfaisant.

Un avis a été rendu à la commission de l'enseignement à domicile sur la base de ces résultats. Pour certains élèves il a été complété par un avis plutôt qualitatif expliquant les raisons de l'échec. Le service général de l'inspection rappelle aux parents l'obligation de s'inscrire au CEB externe auquel préparent les épreuves précédentes.

Nous travaillons sur les parties du décret de 2008 qui ont été annulées par la Cour constitutionnelle et qui visaient spécifiquement le suivi des élèves.

**Mme Anne Barzin (MR)** – Votre réponse est très complète. Elle est riche en informations et nuances. Je vous en remercie.

#### 5.5 Question de M. Olivier Saint-Amand à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Aide aux directions du fondamental »

**M. Olivier Saint-Amand (ECOLO)**. – Nous avons déjà abordé l'aide aux directions de l'enseignement fondamental lors de la séance plénière, mais je voudrais revenir sur ce sujet de façon un peu plus générale.

La Cour des comptes a épinglé la Région flamande pour la grande disparité existant entre l'aide apportée à l'enseignement fondamental et à

l'enseignement secondaire. En effet, la Cour des comptes calcule qu'un directeur d'école secondaire en Flandre reçoit près de trois fois plus de soutien pédagogique et administratif par élève que son homologue d'une école primaire.

En réaction à cette information qui concerne la Communauté flamande, le SeGEC a effectué le même exercice pour notre Communauté française. La conclusion ne vous surprendra certainement pas : ces inégalités sont encore plus grandes chez nous que dans le Nord du pays ! Les chiffres du SeGEC montrent que « selon la taille de l'établissement, l'école secondaire reçoit de 12,5 à 19 fois plus d'aide administrative et éducative, quel que soit le réseau ».

L'enseignement secondaire consacre ces moyens supplémentaires à un soutien administratif et à un encadrement par des surveillants-éducateurs. Le SeGEC explique que les plus petites écoles primaires ne reçoivent tout simplement aucune aide alors qu'en dessous de quatre-vingts élèves, un directeur d'école secondaire bénéficie déjà des services de deux équivalents temps plein. Une école secondaire de trois cents élèves disposera de deux emplois administratifs et de deux éducateurs, soit quatre ETP, alors qu'une école fondamentale de taille comparable bénéficiera seulement d'une aide administrative équivalente à 0,21 temps plein ! Toujours selon le SeGEC, on n'atteint pas même un ETP pour une école fondamentale de neuf cents élèves alors que l'on compte dix ETP en secondaire !

Loin de nous l'idée que l'aide pédagogique et administrative accordée aux directions du secondaire est excessive. Par contre, il nous semble injustifiable de priver l'enseignement fondamental d'un minimum d'encadrement « hors classes ». La Déclaration de politique communautaire elle-même « confirme l'importance de l'aide spécifique aux directions du fondamental ».

Actuellement, la seule perspective pour les écoles fondamentales est de recourir aux contrats PTP ou ALE financés partiellement sur fonds propres ! Le manque de formation et de stabilité confèrent à ces emplois une précarité pénalisant doublement les directions et les équipes pédagogiques qui y font appel. Nous connaissons bien ces aides administratives qui, formées sur le terrain, doivent quitter l'école après deux années de bons et loyaux services parce que leur contrat PTP n'est pas renouvelable légalement. Dans un registre semblable, nous trouvons les puéricultrices déplacées, en fonction de critères objectifs il est vrai, d'une école à l'autre, mais selon des chiffres de fréquentations scolaires variables d'une année

à l'autre. La DPC précise cependant que « le gouvernement veillera à améliorer l'organisation des écoles en assurant, en collaboration avec les Régions, dans les enveloppes budgétaires existantes, une meilleure stabilité des postes APE, PTP et ACS dans les écoles, au moyen de plans pluriannuels. »

Validez-vous ces données et l'analyse du SeGEC ? Le cas échéant, comment une telle disparité – plus grande encore que dans le Nord du pays où elle a récemment été épinglée – peut-elle s'expliquer et se justifier ? L'enseignement fondamental ne mérite-t-il pas, à l'instar du secondaire, un soutien administratif et pédagogique stable qui ne doive pas être financé sur fonds propres ? Quelles solutions peut-on trouver à l'intérieur des enveloppes disponibles – que je sais extrêmement limitées – pour répondre à cet important défi ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je suis consciente de la disparité de l'aide administrative entre les directeurs des écoles secondaires et ceux des écoles fondamentales. Ce problème mérite une réflexion en profondeur et me tient particulièrement à cœur.

Les chiffres avancés par le SeGEC me semblent corrects et illustrent cette disparité problématique entre les directeurs de deux niveaux d'enseignement. Elle date de l'époque où l'enseignement secondaire se développait fortement. On a donc dû considérer que l'effort devait porter prioritairement sur ce niveau d'enseignement.

Avec le temps, cette situation est devenue incompatible avec la réalité du terrain. La charge de travail d'un directeur du fondamental est également très importante. Il est confronté à des tâches administratives aussi complexes et diversifiées qu'un directeur du secondaire.

Compte tenu de cette situation, le décret du 2 février 2007, fixant le statut des directeurs, octroie une aide financière qui couvre toute forme de soutien dans le cadre de la gestion des tâches administratives relevant des compétences du directeur d'une école fondamentale. En application de ce décret, l'aide spécifique octroyée aux directions du fondamental ordinaire et spécialisé s'élevait à 2,08 euros par élève pour l'année scolaire 2007-2008, à 12,80 euros pour 2008-2009 et 20,78 euros pour 2009-2010. Ce dernier montant sera toujours d'application en 2010-2011.

L'octroi de ces budgets est basé sur le nombre d'élèves régulièrement inscrits dans l'établissement au 15 janvier 2007 et sert de référence pour calculer l'aide financière durant six années scolaires consécutives. Ce système représente à la fois un

avantage et un inconvénient. En effet, s'il permet une certaine stabilité dans l'accompagnement, les écoles qui ayant enregistré une augmentation de leur population n'ont pas reçu d'aide supplémentaire alors que celles qui ont vu le nombre de leurs élèves diminuer ont conservé le montant initial.

Un nouveau comptage sera effectué le 15 janvier 2013. Il faut aussi souligner que l'aide accordée ne couvre pas les besoins réels des écoles même si elle permet d'engager du personnel qui répond à certains critères, par exemple à ceux du Plan « activa » ou du Plan « win-win ». Instauré par Mme Milquet, ce dernier plan a rencontré un succès considérable dans la promotion de l'emploi en général mais aussi dans les écoles.

Aujourd'hui, nous ne sommes pas en mesure d'engager du personnel possédant le titre requis dans un cadre organique. Cependant, grâce aux moyens alloués, les pouvoirs organisateurs qui accueillent un nombre d'élèves important ont la possibilité d'engager du personnel dans les limites des moyens budgétaires de la DPC.

Dans le contexte budgétaire que nous connaissons, l'engagement de ce personnel est le seul moyen de répondre au besoin légitime des directeurs du fondamental.

Par ailleurs, les écoles qui bénéficient d'un encadrement différencié ont la possibilité d'engager du personnel administratif grâce à l'aide supplémentaire de 10 millions prévue pour 2010-2011.

Ces montants, ajoutés à ceux de l'aide spécifique, représentent une possibilité supplémentaire. Ces aides précieuses permettent d'alléger la tâche du directeur de l'école fondamentale mais ne garantissent malheureusement pas la stabilité du personnel engagé.

Mon objectif est d'apporter une aide organique plus stable, dans la limite de nos moyens budgétaires. Cette problématique me tient à cœur, l'enseignement fondamental est la base de notre enseignement, ses acteurs sont les garants de la réussite de nos politiques éducatives.

**M. Olivier Saint-Amand (ECOLO)**. – Madame la ministre, je note que vous êtes également préoccupée par cette forte disparité. Vous l'expliquez par un héritage historique qui n'est plus d'actualité. Dès lors, je souhaite que les marges budgétaires éventuellement disponibles à l'avenir soient utilisées pour rétablir l'équilibre, en renforçant ce qui a été commencé. L'encadrement différencié est une partie de la réponse pour les écoles qui en ont particulièrement besoin.

Vous avez cité des plans de promotion à l'em-

ploi tels que les plans « win-win » et « Activa », les ACS, les PTP. Ces politiques sont efficaces pour l'emploi, mais ne répondent pas aux besoins des directions d'école. Elles remédient simplement à un manque. Continuer à nous fixer des objectifs pour répondre de manière plus adéquate à ce problème est une priorité.

#### 5.6 Question de Mme Chantal Bertouille à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Cadre fixé par les centres de planning familial dans le cadre de la mise en place de l'EVRAS »

**Mme Chantal Bertouille (MR).** – Madame la ministre, en vue de la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (Evras), il a été demandé aux quatre fédérations représentatives des centres de planning familial de la Communauté française de définir ce qu'était l'Evras et de fixer une structure pour généraliser ces cours en milieu scolaire. L'éducation sexuelle deviendrait véritablement un droit pour les jeunes. Partagez-vous ce préambule ? Les quatre fédérations ont souhaité répondre à la demande du gouvernement en proposant un plan précis pour l'introduction de l'Evras dans les écoles. Êtes-vous en accord avec ce qui est proposé ? Ce projet sera-t-il appliqué ? Des remarques ont-elles été formulées par les autres intervenants ? Des modifications y seront-elles apportées ? Si oui, lesquelles ? Que ressort-il des contacts que vous avez pu avoir avec vos collègues, notamment avec la ministre Laanan ? Dans l'immédiat, quelles suites seront-elles réservées aux propositions de ces fédérations ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – La Déclaration de politique communautaire prévoit la conclusion d'un accord de coopération avec la Région wallonne et la Commission communautaire française, en vue de créer les synergies nécessaires à la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) pour tous les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il y a des concertations régulières entre mon cabinet celui de Mme Laanan, chargée de la promotion de la santé à l'école.

Le rapport établi au mois d'août 2010 par les quatre fédérations représentatives des centres de planning familial comporte de nombreux points de convergence avec la politique que j'entends mettre progressivement en œuvre. J'approuve l'idée centrale du rapport : « L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle en milieu scolaire implique l'intégration d'un processus de ré-

flexion sur cette éducation au sein de chaque établissement scolaire. Elle vise à aider les élèves à acquérir progressivement une maturité affective et sexuelle, composante essentielle dans la construction de l'individu et de l'éducation citoyenne. Ce processus se traduit par la mise en place d'actions concrètes et par un accès à l'identification de lieux ressources. Il implique l'ensemble de la communauté scolaire avec le soutien d'intervenants extérieurs, et est inscrit dans un projet global de l'établissement scolaire. »

Les cellules « bien-être » que je compte installer à titre expérimental s'inscrivent clairement dans cette dynamique. Elles sont proches du concept des cellules sur la « vie affective et sexuelle » décrites en annexe du rapport des quatre fédérations, mais elles élargissent le propos à l'ensemble des questions de santé. Il me semble impossible de créer une cellule différente pour chaque jeune, pour chaque problème et pour chaque sujet dans toutes les écoles. L'Evras est certes un droit essentiel et incontournable pour chaque jeune, mais la prévention des assuétudes ou du suicide, les ravages du jeu du foulard, la lutte contre la violence et bien d'autres problèmes, sans oublier la promotion de la citoyenneté et de la santé, méritent aussi l'attention de l'école.

Il faut aborder cette problématique au sein d'une cellule « bien-être ». Généraliser l'Evras doit permettre à chaque enfant et à chaque jeune d'accéder à l'information et aux personnes ressources dont il a besoin au moment où il en a besoin. Le rapport abonde dans ce sens, en indiquant que le but est que chaque élève soit autonome et sache à qui s'adresser s'il se pose une question ou essaie de résoudre un problème.

Le développement de l'autonomie est évidemment fondamental mais il n'est pas suffisant. L'Evras doit aussi comporter un volet plus collectif et s'inscrire dans le projet de chaque école. Ce projet sera modulé en fonction des attentes et des besoins spécifiques identifiés par les acteurs de première ligne de l'école. Il veillera à aborder l'ensemble des thèmes prioritaires tels qu'ils ont été définis. Il va de soi que certains thèmes seront traités différemment selon l'implantation des écoles – grande ville ou campagne ; de la culture, du bagage et du degré de maturité des jeunes ; du contexte historique et géographique ; du type d'enseignement ; des filières proposées et des événements vécus par les jeunes.

Dans leur rapport, les fédérations représentatives des centres de planning familial soulignent que l'implication des acteurs premiers de l'école est essentielle pour inscrire l'Evras dans le projet

scolaire. Pour cette raison, avec ma collègue Fadila Laanan, nous envisageons un dispositif plus large, compétent pour toutes les questions relatives à la promotion de la santé et de la qualité de vie à l'école. On en revient aux cellules « bien-être » évoquées tout à l'heure.

Soyez donc assurée, madame la députée, que la proposition des quatre fédérations alimentera la concertation qui se poursuit en inter-cabinets. Il s'agit en effet d'articuler entre eux les acteurs de première ligne de l'école, les équipes éducatives, les directions, les équipes des centres PMS, les services PSE, ainsi que les services extérieurs tels que les centres de planning familial.

Il s'agit aussi d'inscrire l'Evras dans une politique globale de promotion de la santé, pilotée à partir de l'école et de sa cellule « bien-être ».

Enfin, les animations ponctuelles proposées devront s'inscrire dans une dynamique durable. Je retiens aussi les propositions concrètes du rapport, dont l'installation de panneaux « bien-être », la distinction entre des animations « carte de visite » et « ponctuelles ». Je veillerai à les intégrer dans la réflexion en cours.

Je conclus en soulignant deux autres éléments du rapport des fédérations. Tout d'abord, la nécessité d'aménager l'espace-temps de l'école et, particulièrement, d'ouvrir les espaces de parole, d'écoute et de débat dans lesquels les jeunes peuvent communiquer et partager leurs réflexions, préoccupations, étonnements, doutes ou inquiétudes éventuels avec leurs pairs ou avec un ou plusieurs adultes compétents. Ensuite, l'importance d'augmenter l'autonomie des jeunes conformément au décret « missions » en cherchant à les rendre capables de trouver, dans et à l'extérieur de l'école, les personnes relais qui pourront les accompagner dans leur recherche et dans leur questionnement.

L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle est un processus complexe qui ne peut se limiter à quelques cours ou animations. Les questionnements peuvent surgir à des moments et à des âges divers, parfois plus tôt ou plus tard que l'on ne le pensait. Je compte développer le dispositif progressivement en mobilisant tous les acteurs concernés, ceux de première ligne et les centres de planning.

**Mme Chantal Bertouille (MR).** – Je remercie la ministre pour sa réponse complète. Ma question n'abordait que la généralisation des cours d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle. De nombreux autres thèmes touchant la promotion de la santé et l'éducation à la santé doivent

être développés dans les écoles. La création des cellules « bien-être » est sans doute positive. Je constate que vous avez repris le sujet à votre collègue Fadila Laanan.

En tout cas, il ne faut pas oublier que les centres de planning – vous m'avez rassurée en les mentionnant à la fin de votre réponse – sont des professionnels dans ce domaine. En raison de leur expertise, ils doivent certainement être associés à votre réflexion et, en tant qu'acteurs de première ligne, ils doivent être intégrés dans les activités scolaires. J'espère en tout cas que cela pourra aboutir rapidement. N'oublions pas non plus les compétences de la Région wallonne en la matière.

**5.7 Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Certaines modalités d'application de l'AGCF du 14 mai 2009 portant revalorisation de certains membres du personnel de l'enseignement porteurs d'un diplôme d'AESS »**

**Mme Barbara Trachte (ECOLO).** – Il découle du décret du 30 avril 2009 portant exécution du protocole d'accord du 20 juin 2008 conclu pour la période 2009-2010 avec les organisations syndicales représentatives du secteur de l'enseignement, de l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 14 mai 2009 sur la revalorisation de certains membres du personnel de l'enseignement porteurs d'un master, ainsi que de la circulaire 2918 développant les modalités d'application de cet arrêté, que les membres du personnel de l'enseignement, porteurs d'un diplôme d'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur complété par un module de formation à la pédagogie de l'enseignement fondamental ou de l'enseignement secondaire inférieur, bénéficieraient d'une valorisation au barème 501 dès la réussite de ce module.

Le décret prévoit que ce module de formation doit être organisé par l'IFC sur la base d'un plan de formation déterminé par le gouvernement. À ma connaissance, ce module ne serait pas encore organisé par l'IFC, de sorte que les enseignants visés par les dispositions que je viens de citer n'auraient pas accès à cette valorisation. Confirmez-vous cette information et si oui, quelle raison justifie ce retard? Que mettez-vous en œuvre pour que cette formation soit rapidement organisée afin que les personnes visées par ces textes aient accès à la revalorisation à laquelle elles ont droit?

**Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion so-**

ciale. – Comme vous l'indiquez, l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 14 mai 2009 revalorise certains membres du personnel de l'enseignement détenteurs d'un master en application du décret du 30 avril 2009 portant exécution du protocole d'accord du 20 juin 2008 conclu pour la période 2009-2010 avec les organisations syndicales représentatives du secteur de l'enseignement. La circulaire 2918 de l'Administration générale des personnels de l'enseignement précise que le membre du personnel porteur d'un diplôme d'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, requis pour la fonction de l'enseignement secondaire supérieur analogue à la fonction exercée, et complété par le module de formation à la pédagogie de l'enseignement secondaire inférieur visé au titre II du décret du 30 avril 2009, bénéficie du barème 501 dès la réussite du module de formation. Il s'agit du module de formation à la pédagogie de l'enseignement fondamental ou de l'enseignement secondaire inférieur à destination des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur et des porteurs d'un diplôme universitaire complété par le certificat d'aptitude pédagogique ou le certificat de cours normaux techniques moyens.

L'article 25, § 3 du décret 30 avril 2009 portant exécution du protocole d'accord du 20 juin 2008 prévoit l'approbation par le gouvernement du plan de formation de ce module défini par le conseil d'administration de l'IFC. Au vu de la pertinence des objectifs généraux et particuliers de ce plan, le gouvernement a adopté, le 4 février 2010, un arrêté déterminant le contenu, les objectifs du module de formation, ainsi que les compétences à acquérir. Il répartit également le volume horaire de chacun des axes du module qui le compose. Nous ne pouvons cependant parler de véritable programme de formation que lorsque les modalités organisationnelles seront définies, permettant l'inscription des candidats.

Par l'article 26 du décret précité, le législateur doit préciser les opérateurs auxquels l'IFC doit faire appel pour assurer et certifier le module. Ces opérateurs – universités, hautes écoles ou établissements d'enseignement de promotion sociale – sont les seuls à pouvoir présenter une offre dans le cadre de la procédure visée par les marchés publics.

Le marché public a été lancé en juillet 2010. Les offres doivent être rentrées pour fin septembre 2010 et seront analysées au mois d'octobre. Les programmes de formation seront arrêtés en novembre. Dès ce moment, le programme des formations sera diffusé via le site de l'IFC de manière à permettre aux candidats de s'inscrire aux formations proposées. Nous ne connaissons cependant

pas encore le nombre de candidats ni les formations choisies. Une version papier sera également envoyée aux pouvoirs organisateurs et aux établissements scolaires.

Les membres du personnel choisiront les formations qu'ils souhaitent suivre. Ce n'est qu'après dépouillement et analyse de ces choix que le pouvoir adjudicateur connaîtra avec précision le besoin à satisfaire pour le présent marché et qu'il pourra passer les commandes concrètes de services de formations.

Certaines formations reprises au cahier spécial des charges pourraient ne pas être organisées faute d'inscriptions suffisantes, tandis que d'autres se seront peut-être dédoublées. Dans ce cas précis, le pouvoir adjudicateur négociera avec les opérateurs afin de s'adapter à la demande et de coller à la réalité des demandes introduites par les intéressés.

À l'issue de ces négociations, le pouvoir adjudicateur pourra donc fixer le programme définitif dans le cadre du budget alloué à ces formations et organiser les premières formations dès février 2011. Voilà le planning. Un planning serré mais tributaire des demandes sur le terrain et destiné à satisfaire les intéressés.

**Mme Barbara Trachte (ECOLO).** – Je vous remercie pour cet agenda très complet qui permet de comprendre chaque étape du processus. Cela permettra aux personnes concernées d'évaluer les délais. Il m'a par ailleurs semblé constater que la revalorisation aurait un effet rétroactif au 1er janvier 2009.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – La revalorisation a été appliquée à ceux qui étaient déjà porteurs d'une licence. Pour les autres, le décret précise que la revalorisation interviendra dès qu'ils auront réussi la formation. Il n'y a donc pas de rétroactivité.

**Mme Barbara Trachte (ECOLO).** – Grâce à votre réponse, chacun comprendra mieux le processus et aura une idée des délais nécessaires pour organiser cette formation. J'entends que la procédure est longue et complexe mais vous comprendre qu'il est essentiel qu'elle aboutisse rapidement.

**5.8 Question de Mme Barbara Trachte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Congé politique facultatif des enseignants pour les mandats communaux »**

**Mme Barbara Trachte (ECOLO).** – Comme tous les citoyens, les enseignants s'impliquent dans la vie publique et certains d'entre eux exercent même un mandat. Toutefois, à la différence des fonctionnaires et des travailleurs du secteur privé, les enseignants ont une possibilité très restreinte de prendre un congé politique facultatif pour un mandat communal. Les travailleurs du secteur privé sont en effet soumis à la loi du 19 juillet 1976 autorisant les membres des conseils communaux ou de conseils de l'action sociale à bénéficier d'au moins un demi-jour à un jour de congé politique par mois, en fonction de la taille de la commune, avec maintien de leur rémunération. Les fonctionnaires de la Communauté française bénéficient quant à eux d'une dispense de service avec maintien de leur rémunération à raison de deux jours par mois.

Selon l'arrêté royal du 15 février 1974 et la circulaire 1810, les enseignants qui souhaitent profiter d'un congé politique facultatif voient leur rémunération suspendue. En outre, leur horaire est réduit d'un quart ou de moitié, sans possibilité de s'absenter pour les périodes liées à l'exercice du mandat, à moins de négocier un aménagement d'horaire avec le PO, ce qui n'est pas nécessairement évident. Ce statut spécifique peut donc amener les enseignants à renoncer à un mandat pour des raisons matérielles de maintien de niveau de vie ou d'incompatibilité d'horaires. C'est particulièrement vrai pour l'exercice d'un mandat au conseil de l'action sociale, dont les réunions se déroulent souvent en journée.

Cette différence de traitement entre les enseignants et les autres travailleurs n'est pas sans poser question sur la possibilité pour tous les citoyens de participer à la vie publique. Pourquoi les enseignants sont-ils soumis à des règles différentes de celles dont bénéficient les travailleurs du secteur privé et les fonctionnaires ? Ce congé politique facultatif est-il souvent sollicité ou assiste-t-on plus régulièrement à des accords entre l'enseignant et le PO ? Est-il envisageable, voire envisagé, de faire évoluer ces règles ? Si oui, de quelle manière ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Comme vous, je suis sensible à la problématique des cumuls entre mandats politiques et vie professionnelle. Bien qu'il convienne d'en-

courager l'engagement politique du personnel enseignant, il faut aussi être attentif aux impératifs pédagogiques auxquels ils doivent répondre ainsi qu'au casse-tête logistique que cela représente, notamment pour les directeurs d'école. Il paraît donc difficile de remettre en question le régime actuel de congé politique facultatif.

Par ailleurs, la répartition des horaires de présence en classe ne rend peut-être pas ce régime nécessaire à ce point, me semble-t-il. Les activités politiques, en tout cas à l'échelon communal, peuvent se tenir dans certains cas durant des heures de fourche, les soirées, les week-ends ou les congés scolaires. En outre, comme vous le soulignez, la loi du 19 juillet 1976 prévoit un congé politique rémunéré d'un demi-jour par mois pour les travailleurs du secteur privé, mais la rémunération y afférente ne peut être cumulée avec celle du mandat en question, ce qui aboutit dans bien des cas à ce que ce congé ne soit pas rémunéré en tant que tel.

Interrogée à ce sujet, mon administration ne dispose pas de chiffres centralisés et tous réseaux confondus sur le recours à ce type de congé. Mes services constatent néanmoins que souvent d'autres types de congé sont sollicités pour assumer un mandat politique. Je pense par exemple à la période précédant le départ à la retraite. De plus, certains mandats politiques, par exemple bourgmestre d'une commune de plus de 20 000 habitants, impliquent un congé politique obligatoire compte tenu de la charge de travail qu'ils représentent.

En tout cas, facultatifs ou obligatoires, ces congés sont assimilés à des périodes d'activité de service. À cet égard, la carrière de l'enseignant n'est donc pas désavantagée, ce qui est une bonne chose. Il est difficile de remettre en question l'actuel dispositif mais je reste attentive aux difficultés et aux revendications que pourraient faire valoir les organisations syndicales.

**5.9 Question de Mme Anne Barzin à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Enseignement bilingue français-langue des signes »**

**Mme Anne Barzin (MR).** – L'Institut Sainte-Marie de Namur est la première école de la Communauté française à avoir proposé un enseignement bilingue français-langue des signes. Ce projet, dénommé « École et surdité », a été lancé en septembre 2000 et se définit comme bilingue et biculturel. Les enfants sourds sont ainsi intégrés

dans des classes entendantes où les deux langues coexistent. Ce projet est une réussite. Une telle mixité apporte une ouverture d'esprit aux enfants. Pour les enfants sourds issus de familles entendantes, l'accès à cet enseignement bilingue est souvent le premier moyen d'accéder à la langue des signes. Pour les enfants sourds issus de familles sourdes, c'est parfois l'unique accès à la langue française. On remarque même que les enfants non sourds se familiarisent ainsi à la langue des signes.

Pendant plusieurs années, ce projet n'a été que peu soutenu par le secteur public. Il n'a pu subsister que grâce aux fonds propres de l'asbl et à l'engagement des enseignants. Le personnel, pourtant composé de véritables enseignants, était par exemple victime d'une absence de reconnaissance statutaire.

En janvier 2009, la Communauté française a adopté un décret prévoyant les conditions de financement de ce type d'enseignement, la reconnaissance officielle de l'enseignement bilingue français-langue des signes et des normes d'encadrement plus favorables. Certes, ce décret ne résout pas tous les problèmes mais on aurait pu imaginer qu'il suscite de nouvelles ouvertures d'établissements d'enseignement bilingue. Il semble cependant que peu de choses bougent.

Qu'en est-il vraiment ? Des écoles emboîtent-elles le pas à l'Institut Sainte-Marie ? Si oui, lesquelles ? Sinon, comment expliquer cette situation ? Certaines modalités du décret devraient-elles être revues ?

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – L'apprentissage en langues des signes par immersion en classe bilingue français-langue des signes est prévu par le décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire tel que modifié par le décret du 23 janvier 2009. J'en rappellerai les principes essentiels.

Une classe bilingue français-langue des signes est une classe dans laquelle une partie des élèves bénéficient d'un enseignement en langue française pendant que, simultanément, des élèves sourds bénéficient d'un apprentissage en immersion en langue des signes et en français écrit.

L'ensemble des cours et des activités pédagogiques de la grille horaire, à l'exception des cours philosophiques, est organisé dans des classes bilingues français-langue des signes. L'encadrement des classes bilingues est assuré simultanément par un instituteur maternel ou primaire, selon le niveau, et un autre instituteur maternel ou primaire

chargé des cours en langue des signes.

Les enseignants en langue des signes sont porteurs des titres suivants : instituteur maternel ou primaire, membre du personnel ayant obtenu le certificat de niveau approfondi en langue des signes de l'unité de formation 12 de promotion sociale. Au moins un tiers des enseignants en langue des signes sont sourds et, parmi ceux-ci, un au moins est affecté aux classes maternelles.

Le gouvernement peut autoriser un pouvoir organisateur ou un chef d'établissement à organiser, dans l'une de ses écoles ou implantations, l'apprentissage par immersion en langue des signes en classe bilingue français-langue des signes, dans le respect des dispositions de la circulaire générale pour l'enseignement fondamental ordinaire.

Normalement, l'élève commence l'apprentissage par immersion bilingue français-langue des signes en première maternelle. Par dérogation, une commission créée dans l'établissement peut autoriser un élève à rejoindre cet apprentissage dans le courant d'une autre année, pour autant qu'il apporte la preuve d'une maîtrise des compétences nécessaires. Cette commission est composée, au moins, du directeur, de l'instituteur et de l'autre instituteur chargé des cours en immersion langue des signes pour l'année considérée.

Une école fondamentale organisant l'apprentissage par immersion en classe bilingue français-langue des signes le fait de manière progressive, de la première maternelle à la sixième primaire. Elle garantit qu'un élève ayant entamé l'apprentissage puisse le poursuivre dans le même établissement jusqu'à la fin de sa scolarité primaire.

Pour lancer un projet d'apprentissage par immersion, un minimum de quatre élèves sourds par classe est requis. Un encadrement spécifique complémentaire est alloué pour l'organisation des classes bilingues français-langue des signes dans l'enseignement maternel comme dans l'enseignement primaire. Cet encadrement est calculé en périodes : six périodes par élève sourd fréquentant une classe bilingue français-langue des signes et deux périodes par classe bilingue français-langue des signes réservées aux cours de langue des signes et de culture des sourds.

Les conditions liées à l'organisation de cet enseignement bilingue sont complexes, mais elles ont été essentiellement inspirées par l'asbl École et Surdité à Namur, pionnière dans ce domaine. La réussite d'un tel projet ne peut devenir réalité que si une série de paramètres incontournables sont remplis, notamment un nombre suffisant d'élèves pour en garantir l'efficacité. À ce jour, aucun autre pro-

jet similaire n'est organisé en Communauté française et aucun pouvoir organisateur n'a introduit de demande d'autorisation auprès du gouvernement pour le lancement d'un projet d'immersion en langue des signes.

Je souligne toutefois que de nombreuses actions d'intégration ont été lancées depuis le 1er septembre 2009 entre des écoles ordinaires et des établissements spécialisés de type 7, en application du décret du 3 mars 2004 tel que modifié par le décret du 5 février 2009. Il y a d'autres projets d'intégration d'élèves sourds organisés grâce au soutien de traducteurs en langue des signes mis à disposition par l'Apedaf. Cette asbl bénéficie de l'aide de la Communauté française par l'octroi d'agents APE.

Ces projets sont complémentaires, à mon sens, de celui de l'école Sainte-Marie à Namur. Il est heureux pour les parents d'avoir une offre diversifiée pour l'éducation de leurs enfants sourds.

Il n'entre pas dans mes intentions de modifier les règles actuelles. Les dispositions du décret du 23 janvier 2009 me semble pertinentes.

En ce qui concerne la demande d'engagement d'un coordinateur chargé de faciliter le lien entre l'enseignement traditionnel et celui en langue des signes, les difficultés budgétaires ne permettent pas actuellement de dégager de nouveaux moyens, même si cela me paraît intéressant. Je retiens votre proposition. Elle pourrait également répondre à une demande similaire des écoles d'enseignement ordinaire ou spécialisé qui pratiquent l'intégration d'enfants à besoins spécifiques et qui sont confrontées aux mêmes difficultés.

**Mme Anne Barzin (MR).** – Je remercie la ministre pour cette réponse. J'entends bien ses arguments mais je trouve dommage que d'autres écoles n'emboîtent pas le pas de Sainte-Marie, même si d'autres projets existent et constituent une offre complémentaire. L'essentiel est de répondre aux mieux aux attentes particulières de ces enfants.

## 6 Ordre des travaux

**M. le président.** – La question orale de Mme Florence Reuter à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Révision du décret 'classes-passerelles' », est retirée.

## 7 Questions orales (Article 78 du règlement)

**7.1 Question de M. Philippe Dodrimont à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Retard des informations données aux pouvoirs organisateurs des écoles recevant des aides complémentaires »**

**7.2 Question de Mme Julie de Grootte à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Classes-passerelles »**

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

**M. Philippe Dodrimont (MR).** – En avril dernier, je vous interrogeais sur les difficultés rencontrées par certaines écoles accueillant des élèves primo-arrivants pour recevoir l'octroi de périodes supplémentaires leur permettant d'organiser des classes-passerelles. Vous m'aviez à l'époque signalé que vous répondiez quasi toujours favorablement aux demandes des écoles ou des pouvoirs organisateurs. Ces périodes supplémentaires sont bien utiles pour que l'accueil de ces enfants perturbe le moins possible la scolarité des autres élèves.

Vous m'aviez assuré faire le maximum afin que la décision officielle de votre administration d'octroyer cette aide soit signifiée aux écoles et pouvoirs organisateurs concernés avant la rentrée scolaire. Mais pour la rentrée 2010, ces bonnes nouvelles ne leur sont parvenues que dix jours après.

Il est peut-être difficile de répondre à toutes les demandes au même moment et de transmettre ces décisions en temps et en heure, en tenant compte des congés dans votre administration et du caractère particulier de la présente rentrée. Mais l'absence de cette décision en début d'année est vraiment déstabilisante pour les pouvoirs organisateurs. Ceux-ci doivent prendre un risque en mobilisant du personnel pour accueillir ces élèves sans avoir la certitude que l'aide sera accordée. Cela perturbe notamment le service des désignations qui doit respecter les règles de priorité. Bref, l'organisation d'une rentrée scolaire stable sans cette information est très difficile.

Madame la ministre, pour la rentrée 2011-2012, pourriez-vous veiller à ce que les pouvoirs organisateurs disposent, au minimum quelques jours avant la rentrée, des informations nécessaires concernant non seulement l'organisation des classes-passerelles, mais aussi toute autre attribution de périodes supplémentaires ?

**Mme Julie de Groote (cdH).** – Madame la ministre, à votre initiative, le gouvernement a adopté, le 26 août dernier, un arrêté subventionnant trente et une classes-passerelles dans l'enseignement fondamental et vingt-neuf dans l'enseignement secondaire. Beaucoup se situent en région bruxelloise. Cette initiative concrète mérite vraiment d'être applaudie.

Ceci étant, il est néanmoins nécessaire de réformer le décret du 14 juin 2001 visant l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé et subventionné par la Communauté française. Le Conseil de la jeunesse le rappelle par voie de presse et pose plusieurs questions. J'en relaye trois principales.

La première porte sur l'accès aux classes-passerelles qui est limité aux seuls ressortissants des pays hors OCDE. Le Conseil de la jeunesse prend l'exemple d'un Portugais qui ne pourrait pas en bénéficier. De même, un enfant transitant par la Communauté flamande n'y aurait pas droit non plus.

J'en viens au deuxième point soulevé par le CJCF. Dans les faits, les classes-passerelles sont surtout présentes dans les écoles « défavorisées », c'est-à-dire, selon le Conseil de la jeunesse, dans les écoles anciennement en D+. Cela ne demande pas nécessairement une modification du décret mais j'estime que la création de classes-passerelles devrait être généralisée à toutes les écoles, y compris les « favorisées ». Nous voulons de la mixité sociale partout !

Toujours au sujet des conditions d'accès, la troisième grande question porte sur la durée. Pour le moment, le décret fixe la durée à une semaine minimum et à un an maximum. Comme l'indique le Conseil de la jeunesse, un élève qui entre en cours d'année ne pourra jamais effectuer une année complète en classe-passerelle. Cela pose problème. Il serait vraiment souhaitable de remédier à cet inconvénient.

Pourriez-vous nous faire part de l'état d'avancement des travaux annoncés et répondre à ces différentes questions ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Monsieur le député, vous rappelez votre souci d'informer les écoles, au plus tôt, et en tout cas avant la rentrée scolaire, de l'octroi des périodes complémentaires pour leur permettre d'organiser une classe-passerelle. J'ai personnellement tenu mon engagement, dans la mesure où le gouvernement a, dès le 26 août, approuvé les arrêtés octroyant trente périodes supplémentaires à

soixante écoles de la Communauté française. Mon chef de cabinet s'est empressé d'informer chaque école par téléphone. Dans la foulée, un courrier leur a été adressé par mes soins. Celui-ci a été suivi par un courrier de l'administration, tous deux faisant état des initiatives proposées tout au long de cette année, initiatives visant à accompagner et à professionnaliser les équipes pédagogiques de ces écoles.

Comme je l'ai expliqué dans une réponse à une question posée, en juin dernier, par Mme Trachte, il s'agit notamment de formations IFC, de l'organisation d'une matinée d'échange de bonnes pratiques, de la visite de classes par la chargée de mission en relations interculturelles.

Il est important que les directions des écoles soient informées au plus tôt pour les classes-passerelles. C'est ce que nous nous sommes efforcés de faire. Concernant les aides complémentaires, nous avons fait le nécessaire pour que tous les pouvoirs organisateurs soient informés en juin de l'obtention ou non d'ACS, PTP ou APE, pour leur permettre d'organiser la rentrée dans les meilleures conditions.

Qu'en est-il de l'état d'avancement des dispositions du décret ? Comme je l'ai déjà dit devant cette commission, il est nécessaire de reprendre notre réflexion sur les enjeux des classes-passerelles et, plus largement, sur l'accueil scolaire des enfants et des jeunes qui arrivent en Belgique et ne parlent pas la langue de l'enseignement. La situation sur le terrain a certainement évolué depuis 2001. L'immigration prend d'autres formes, parfois d'autres visages et d'autres chemins. La DPC elle-même engage le gouvernement à réfléchir et à revoir le dispositif.

Nous réunissons un groupe d'experts, provenant du monde de l'enseignement, à savoir des représentants des différents réseaux, de l'inspection et de la direction générale de l'administration. Nous rencontrerons aussi prochainement les acteurs extrascolaires, comme les centres d'accueil Fedasil et la Croix-Rouge, ainsi que des associations qui ont réalisé des analyses approfondies du dispositif. L'objectif de toutes ces rencontres est d'identifier les nœuds du décret. En d'autres termes, quels sont les articles à revoir ? Quels sont les procédures et les modes de fonctionnement à améliorer ?

Cela permettra au gouvernement de rédiger une première ébauche de révision. Les questions que vous posez sont en discussion. Il est entendu dès à présent que la réforme portera certainement sur une réorganisation du dispositif pour que les moyens supplémentaires octroyés soient utili-

sés du mieux possible. La réforme n'impliquera pas une augmentation de l'enveloppe budgétaire. Le nombre de classes-passerelles (soixante) a déjà été augmenté, mais la contrainte budgétaire est ce qu'elle est. Les moyens tels qu'ils sont conçus par le décret pourraient sans doute être utilisés de manière plus efficace. C'est dans cette optique-là que nous réfléchissons.

Le rapport du Conseil de la jeunesse de la Communauté française a fait état d'une série de questions pertinentes. Ce rapport intéressant pointe du doigt des éléments qui ont déjà été soulignés par d'autres études, notamment par les analyses des conseils généraux. Comme je l'ai évoqué précédemment, la révision devrait porter sur une nouvelle définition du bénéficiaire du dispositif. L'exemple des lusophones en est une illustration. Les Brésiliens peuvent bénéficier de classes passerelles mais pas les Portugais puisque le Portugal ne fait pas partie de la liste de l'OCDE.

Le Conseil de la jeunesse s'interroge par ailleurs sur la durée maximum du passage en classe passerelle. L'idée serait de parler davantage de dispositif d'accueil et de scolarisation des primo-arrivants que de classes passerelles. Cette notion plus large, plus souple permettrait une meilleure articulation entre la classe passerelle et la suite de la scolarisation de ces élèves, phase de transition pendant laquelle l'apprentissage du français devrait se poursuivre et faire l'objet d'une attention particulière.

Ensuite, le Conseil de la jeunesse dénonce la précarité de l'emploi des enseignants en classe passerelle dans la mesure où le poste est réévalué chaque année au regard des conditions décrétales actuelles. Il y a là sans doute un frein à la professionnalisation de ces enseignants qui s'engagent corps et âme. On est souvent ébahis de voir comment un enseignant arrive à dynamiser et à structurer une classe dont les élèves sont parfois d'âge très différents et ont souvent des parcours fort dissemblables, certains ayant été scolarisés, d'autres presque pas. La professionnalisation et la stabilité de l'emploi sont en effet importantes. Ce point fera l'objet de notre réflexion avec pour objectif de rendre ce dispositif plus pérenne et plus attrayant.

Enfin, le Conseil de la jeunesse dénonce encore la ségrégation sociale dans la mesure où ce sont souvent les écoles dites défavorisées qui organisent des classes-passerelles. C'est surtout le cas à Bruxelles. L'idée est de créer plus de solidarité entre les écoles. La scolarisation et l'accueil des primo-arrivants est l'affaire de tous, quelles que soient les filières pédagogiques et les filières proposées. C'est aussi une des vocations de l'école ins-

crite dans le décret « missions ». C'est un enjeu de notre société multiculturelle, un défi d'ouverture à l'autre, d'apprentissage aux cultures différentes, au dialogue et à la différence. La révision du décret confortera cette vision. Mais on peut déjà avancer avec des matinées d'échanges de bonnes pratiques, des formations, etc.

J'espère vous avoir rassuré sur la manière attentive et dynamique dont nous suivons ce dossier et sur les réflexions et les perspectives du gouvernement.

**M. Philippe Dodrimont (MR)** – Madame la ministre, vous avez parlé de professionnalisation et de pérennité. C'est bien entendu notre souhait. Lorsque, dans une petite école, on a la responsabilité d'organiser l'accueil de primo-arrivants, cela n'implique pas uniquement la classe concernée. Cet accueil devient un projet d'école. Dans l'établissement dont j'ai la charge, nous en parlons à tous les niveaux et développons une pédagogie spécifique. C'est une richesse pour tous les élèves. D'où mon souci de ne pas nous inscrire dans une démarche annuelle mais dans un projet pérenne. J'aimerais assurer une plus grande sécurité aux enseignants et au pouvoir organisateur qui s'engagent dans cette démarche.

Nous accueillons des primo-arrivants depuis une dizaine d'années. Cette expérience nous a appris qu'il était difficile pour les enseignants de se professionnaliser dans cet accueil qui exige une méthode spécifique. Les instituteurs et institutrices éprouvent parfois des difficultés à réintégrer un système plus traditionnel. Ils s'impliquent humainement auprès d'enfants qui ont vécu des situations traumatisantes et ils les voient parfois ensuite partir brusquement sur décision administrative. D'un jour à l'autre, ils ne sont plus à l'école parce que les papiers sont arrivés, que d'autres dispositions sont prises à leur égard. Il ne m'appartient pas de juger. Je tiens simplement à vous faire part du facteur affectif de ce système. Il s'agit d'un enseignement tout à fait différent de celui plus conventionnel qu'ils dispensent dans d'autres circonstances. Je préfère ne pas laisser les enseignants s'y cantonner. Malgré sa richesse, il ne doit pas être leur unique référence, au risque de devenir un frein dans leur carrière.

**Mme Julie de Grootte (cdH)**. – Comme mon collègue, je remercie la ministre qui insiste sur les caractéristiques essentielles des classes-passerelles, notamment la solidarité entre écoles. Comme vous l'avez indiqué, madame la ministre, cela ne doit pas toujours reposer sur les écoles qui, souvent, rencontrent déjà des difficultés en interne. Cela devrait vraiment être le projet d'écoles dites favori-

sées.

Madame la ministre, vous avez raison d'insister sur la solidarité entre écoles ainsi que sur le suivi à assurer à ces classes-passerelles. Qu'est-ce qu'un an pour apprendre une langue, s'approprier une culture, des repères familiaux et sociaux ?

Vous avez également insisté sur les équipes extraordinaires qui parviennent à grouper, dans une même classe, des enfants aux situations très différentes avec, parfois, des vécus très violents ou une méconnaissance de la langue, problèmes qui s'expliquent pour des raisons très diverses.

C'est le genre de sujet qui touche directement les parlementaires. Nous cherchons parfois à organiser des visites sur le terrain ou à l'étranger. Il doit être intéressant d'aller à la rencontre de ces équipes dans des écoles comme celle de mon collègue. Quand on écoute des enseignants de classes-passerelles, on n'en sort pas indemne ! J'espère, madame la ministre, que vous inclurez dans votre réflexion les parlementaires qui s'intéressent, par ailleurs, au boom démographique à Bruxelles.

## 8 Ordre des travaux

**M. le président.** – La question de Mme Florine Pary-Mille à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Volonté de réinstaurer des activités durant les jours blancs », est reportée.

La question de M. Maxime Prevot à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Statut du personnel des CPMS effectuant les tâches de comptable », est transformée en question écrite.

## 9 Questions orales (Article 78 du règlement)

### 9.1 Question de M. Marc Elsen à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Rythmes scolaires »

**M. Marc Elsen (cdH).** – J'en viens à une question récurrente dans nos discussions et dans les médias. Début juillet, un article intitulé « La ministre Simonet veut repenser la journée scolaire : s'ajuster au rythme de l'enfant », paraissait dans le journal *Le Soir*. Madame la ministre, vous êtes ainsi dans la droite ligne de la Déclaration de politique communautaire qui souligne que « le gou-

vernement lancera une étude sur l'organisation du temps et des rythmes scolaires ».

Vous précisiez dans l'interview donnée au quotidien *Le Soir* qu'il ne s'agit pas de lancer une énième étude qui repartirait de zéro mais de regrouper les connaissances sur le sujet pour tenter d'améliorer la situation.

Madame la ministre, l'article vous prête également les propos suivants : « Ce qu'il convient de faire, c'est d'adapter les grilles horaires non pas, comme aujourd'hui, aux impératifs de structure ou de personnel mais aux besoins de l'enfant, en réservant les créneaux horaires les plus favorables, la fin de matinée et le milieu de l'après-midi, à des apprentissages nouveaux nécessitant de l'attention. »

Peu avant la rentrée de septembre, des médias ont traité du sujet.

Je ne reviendrai pas sur les travaux antérieurs, principalement sur les conclusions du groupe de travail mis sur pied en 1990 – vingt ans déjà ! – par un de vos illustres prédécesseurs, liégeois lui aussi. Il y avait de bonnes choses, mais ainsi que vous le répondiez à notre collègue Florine Pary-Mille, le projet « sept semaines de classe, deux semaines de congé » n'avait pas été retenu pour la bonne raison qu'il installait une incompatibilité entre les rythmes scolaires, ceux des parents et ceux du monde socio-économique.

En effet, ce qui me paraît important, c'est de définir des objectifs, une méthode et un calendrier. Tout comme vous, nous souhaitons que cette réflexion aboutisse d'ici à la fin de la législature sur des propositions concrètes, réalistes et réalisables.

Dans cette perspective, ne perdons pas de vue ce qui se passe dans d'autres pays limitrophes ou non, ces réflexions ou expériences pouvant contribuer à alimenter votre démarche. Je pense notamment à la France qui a lancé il y a peu ce même genre de réflexion. Ne serait-il pas opportun de suivre de près ce qui s'y fait, s'y dit et s'y écrit, sans copier le système mais en s'en inspirant ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – La Déclaration de politique communautaire nous invite à nous pencher sur l'organisation du temps et des rythmes scolaires. C'est d'autant plus nécessaire qu'à travers le vécu des familles, nous constatons que leurs attentes se sont développées et que la vie quotidienne des enfants et des jeunes et l'organisation du temps scolaire ne sont pas toujours en adéquation avec les rythmes familiaux. Cependant, il faut prendre le temps de réfléchir au problème tant les paramètres et les de-

siderata des acteurs sont complexes.

Différents axes de travail ont donc été mis en place.

Le premier a trait à la réalisation d'une étude inter-universitaire destinée à faire l'inventaire et la synthèse de tous les travaux réalisés en Belgique, en Europe et dans le monde.

Il me paraît essentiel de s'inspirer de ce qui existe sans recommencer une énième étude qui prendrait du temps.

De même, je suis en possession du rapport de la commission instaurée par un de mes prédécesseurs, le ministre Grafé, qui pourra aider notre réflexion.

Un deuxième axe de travail nous permettra de participer aux travaux menés par l'État français. Une réflexion est effectivement en cours au cabinet de mon collègue, M. Chatel, ministre de l'Éducation nationale. Des contacts ont déjà eu lieu avec des collaborateurs du ministre, signalant le souhait de notre Communauté de déléguer un représentant pour participer à leurs travaux. Le ministre a accepté avec plaisir.

L'intérêt manifesté par le ministre Chatel montre qu'il s'agit d'une problématique qui, tout comme l'organisation du temps de travail, l'organisation de la société et les congés, ne se confine pas à la Communauté française. Nous sommes en quelque sorte invités à donner une réponse à une société en constante mutation.

L'analyse de deux expériences suivies par les Facultés Notre-Dame de la Paix à Namur constitue un troisième et dernier axe de travail. L'originalité de la démarche a été de partir de deux situations de terrain pour étudier des modes d'organisation visant à améliorer les conditions de vie et d'apprentissage des élèves. La première étude, qui portait sur le collège Pie X, est clôturée. La deuxième, qui a débuté en mars 2009, est toujours en cours. Elle concerne un groupe de trois écoles.

J'ai tenu, sans tapage médiatique, à avancer dans un dossier important pour le bien-être des élèves, de la maternelle au secondaire. Sans oublier l'amélioration de la capacité intellectuelle à suivre des cours et à apprendre. Certains sont plus efficaces le matin ; d'autres, le soir, mais il y a quand même des constantes.

Je n'ai pas l'intention d'imposer des horaires, qu'ils soient journaliers, hebdomadaires, mensuels ou annuels. Mon objectif est de fournir des outils aux pouvoirs organisateurs, aux directions et aux équipes pédagogiques pour qu'ils effectuent des choix responsables en connaissance de cause.

C'est la raison pour laquelle les expériences pilotes sont intéressantes. Les propositions qui seront avancées viseront donc, dans le respect des situations locales, à aider les pouvoirs organisateurs à peaufiner leur projet pédagogique en toute autonomie.

**M. Marc Elsen (cdH).** – La question des rythmes scolaires me fait parfois penser au monstre du Loch Ness mais votre intérêt pour le problème est évident. S'il est complexe, les pistes susceptibles d'influencer le dispositif le sont davantage encore. En vous inspirant de ce qui a déjà été fait, y compris dans le monde académique, vous adoptez une attitude pragmatique empreinte de sagesse.

Vous avez aussi la volonté de prendre en compte tous les acteurs socio-économiques parce que l'école n'est évidemment pas la seule concernée.

Néanmoins, en fonction de mon expérience professionnelle d'une vingtaine d'années, je suis intimement convaincu, comme beaucoup d'entre nous d'ailleurs, qu'il y a un lien entre les rythmes scolaires et la réussite de l'élève. Le fractionnement du temps scolaire correspond plus ou moins au rythme de la famille et de l'élève ; mais ce n'est pas un rythme biologique, il est également à la façon dont on appréhende le temps dans sa propre culture.

De nombreux pédagogues estiment que l'on peut maintenir son attention au maximum pendant vingt minutes. Idéalement, on devrait essayer de faire en sorte que les apprentissages se déroulent dans un contexte naturel. Tout élément qui tend vers cet idéal va dans la bonne direction. Nous y reviendrons certainement.

## 9.2 Question de Mme Caroline Persoons à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Encombrement dans les académies d'art »

**Mme Caroline Persoons (MR).** – Je voudrais interroger la ministre sur les académies qui font partie de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit, l'ESADR. Nous abordons rarement ce sujet. Cela ne veut pas dire pour autant que tout va bien. Les académies de musique, des arts de la parole, du théâtre et de la danse sont en effet victimes de leur succès. Ce sont des outils remarquables que d'autres pays nous envient car ils permettent aux enfants d'occuper leurs loisirs de manière intelligente, mais ils sont aussi un lien entre l'enseignement, la culture et le développe-

ment de l'éducation artistique. Le décret de 1998 a inscrit pleinement les académies dans le circuit de l'enseignement.

En raison du succès, des étudiants attendent leur tour pour suivre les cours, surtout pour certains instruments. On observe aussi des files d'attente en juin et en septembre, ce qui pose des questions d'organisation. Enfin, les directeurs insistent sur le fait que la demande est largement supérieure à l'offre.

La Déclaration de politique communautaire indique que « le gouvernement s'attellera à garantir l'encadrement des cours organisés dans les académies ». Disposez-vous, madame la ministre, de statistiques sur les besoins en professeurs ? M. Carlo Giannone, du Conseil de l'enseignement des communes et des provinces, a évoqué un manque de professeurs de musique de l'ordre de treize pour cent.

Les cours de percussions ou de piano, par exemple, manquent cruellement d'enseignants. Quelles sont les actions entreprises pour remédier à cette situation ? Il me semble que dans ce domaine, l'enveloppe budgétaire est fermée.

Le Conseil de perfectionnement de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit vous a-t-il remis des demandes précises ? Entrevoit-on des pistes ?

Connaît-on le nombre de demandes d'inscription non satisfaites ? Sont-elles centralisées ou les jeunes débutés recourent-ils à des cours privés sans que l'on dispose d'informations à cet égard ?

Avez-vous réfléchi à ces longues files d'attente ? À l'instar de ce qui se fait de plus en plus dans les services publics, comme les bibliothèques ou dans l'enseignement ordinaire, avez-vous défini des systèmes, notamment informatiques, pour résoudre ce problème ? Des académies voisines pourraient peut-être offrir des places disponibles. Il y a peu de transparence dans ce domaine. Les besoins sont-ils évalués et affinés par région ? J'ai lu l'interview d'un directeur d'académie dans le *Vlan* mais j'ignore si ce problème est général.

Se pose aussi la question du coût des instruments. Si la commune investit beaucoup dans son académie, celle-ci peut financer du nouveau matériel mais les communes plus pauvres ne peuvent pas se le permettre. Avant 2008, la Communauté française intervenait dans l'achat d'instruments, mais cela ne semble plus être le cas.

**Mme Marie-Dominique Simonet**, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je vous remercie de votre intérêt pour le

monde des académies que nous abordons trop peu souvent. Ce secteur d'enseignement réunit pourtant près de 100 000 jeunes et adultes en Communauté française. Vous soulignez avec justesse la qualité de cet outil qui, malgré toutes les difficultés évoquées, est souvent cité comme référence à l'étranger pour sa qualité, son organisation et son accessibilité géographique et financière. C'est important même si des améliorations encore sont possibles.

Je n'ai pas de réponse pour le renouvellement des instruments. Je rappellerai quelques données statistiques. Ce type d'enseignement est organisé dans 112 établissements, dont 102 relèvent d'un pouvoir organisateur communal, neuf d'un pouvoir organisateur libre non confessionnel et d'un pouvoir organisateur libre confessionnel.

La plupart de ces 112 établissements ont plusieurs antennes et implantations dans des communes voisines, ce qui renforce le maillage en Communauté française. À titre d'exemple, la province de Luxembourg ne compte officiellement que six académies, dont une des beaux-arts, mais elles ont des implantations dans 28 des 44 communes de la province.

En 1998, lors de l'entrée en vigueur du décret qui a fondamentalement restructuré le secteur en l'inscrivant dans l'enseignement, le nombre d'élèves inscrits était de 87 948. Onze années plus tard, on en dénombre 96 958, ce qui indique une augmentation de plus de dix pour cent. Dans le même temps, l'enveloppe globale de la dotation n'a augmenté que de 0,45 %. Le principe de l'enveloppe fermée a donc conduit à l'application d'un coefficient d'ajustement dans chacun des quatre domaines organisés.

Pour la musique, le coefficient est de 0,8772 pour cette année scolaire. Ajoutons qu'avant l'entrée en vigueur du décret, l'encadrement était très inégal d'une académie à l'autre, même à population égale.

Dès 1998, l'application du décret a donc permis un rééquilibrage de l'encadrement, ce qui fut bénéfique pour certaines académies, moins pour d'autres, comme l'Académie Grétry à Liège qui a particulièrement souffert de ces transferts de périodes. Le mécanisme a eu comme effet pervers inévitable, lié au financement par enveloppes fermées, d'inciter chaque établissement à une course à l'élève dans l'espoir d'obtenir des périodes complémentaires au détriment d'autres académies dont la population pouvait rester stable, augmentait moins ou était en diminution.

Pour freiner cette tentation légitime, un dispo-

sitif complémentaire a été instauré en 2003. Ainsi, si le nombre d'élèves diminue ou augmente de 8 pour cent, la dotation reste identique. Il faut donc franchir ce seuil pour obtenir ou subir une modification. Une campagne très importante est dès lors nécessaire pour le dépasser, ce qui n'incite pas à la concurrence entre académies.

Au-delà de ce pourcentage, un accroissement ou une récupération de périodes est effectué selon un indice de redistribution calculé chaque année. Depuis lors, la progression d'élèves d'un établissement au détriment de l'autre tend à s'atténuer. À cet égard, j'anticipe votre dernière question portant sur les différences entre régions : globalement, la situation est similaire. Certaines académies enregistrent cependant ponctuellement ou régulièrement des augmentations sensibles. Ces dernières sont probablement liées à différents facteurs, dont la création d'une nouvelle antenne, comme c'est le cas en province de Luxembourg.

Il n'en reste pas moins que le taux d'encadrement est actuellement bien inférieur à ce que prévoit le décret, sous la forme d'une dotation théorique au coefficient égal à un. Appliquer cette dotation sur la base de la population actuelle impliquerait un accroissement budgétaire de l'ordre de 10 millions d'euros. C'est le défi mais il est peu compatible avec ce dont nous parlons depuis ce matin, qu'il s'agisse de l'ajustement budgétaire ou d'autres besoins évoqués tout aussi pertinents.

Néanmoins, en fonction des résultats d'une étude en cours destinée à mesurer l'adéquation entre les populations scolaires et les dotations, le gouvernement tentera, selon les marges financières dont il dispose, d'apporter les meilleures réponses possible.

Vous parlez également d'une pénurie de professeurs. En réalité, les spécialités concernées sont la formation musicale – la guitare et les percussions en particulier – mais également la danse et la déclamation. Pour répondre à cette situation, j'ai créé en octobre dernier avec mon collègue Jean-Claude Marcourt, et en lien avec l'administration, deux groupes de travail, l'un pour la musique, l'autre pour les arts de la parole et le théâtre. Les membres de ces groupes sont membres du Conseil de perfectionnement de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit et du Conseil supérieur de l'enseignement supérieur artistique. Après analyse des conclusions qui me seront transmises, nous soumettrons des propositions au gouvernement.

Il est en revanche impossible d'apporter une réponse précise sur le nombre de demandes insatisfaites. Les établissements ne sont pas tenus de

fournir ces informations souvent fluctuantes. En effet, une part importante des listes d'attente se résorbent en cours d'année scolaire. Un élève qui abandonne les cours est immédiatement remplacé par un autre. Certains n'attendent pas un hypothétique abandon dans une discipline pour s'inscrire dans une autre spécialité où il y a encore des places disponibles. D'autres choisissent de suivre les cours dans une autre école officielle ou privée. Comme vous le savez, pour compenser le déficit d'encadrement dans certaines spécialités, des pouvoirs organisateurs communaux n'hésitent pas à prendre à leur charge quelques périodes complémentaires, signe de leur attachement et de leur soutien à ce type d'enseignement.

Les procédures d'inscription relèvent de la prérogative des PO et on observe des modalités d'inscription très variables d'un établissement à l'autre. Il revient à chacun d'organiser les inscriptions dans les meilleures conditions mais dans le respect de l'autonomie des PO.

Nous examinerons, dans les mois à venir, les dispositions que nous pourrions encore prendre afin d'améliorer cet outil de qualité de la Communauté française.

**Mme Caroline Persoons (MR).** – Je me réjouis de la constitution de ces groupes de travail. Il demeure toutefois la question des moyens affectés aux académies. On constate un développement des projets extrascolaires. Or les académies sont un très bel outil d'accueil, de formation, mais aussi de cohésion sociale. On développe également beaucoup de projets croisés entre l'enseignement et la culture avec des moyens complémentaires. Il faut dès lors veiller à ne pas oublier ces académies.

## 10 Ordre des travaux.

**M. le président.** – La question orale de M. Alain Onkelinx à Mme Fadila Laanan, ministre de la Culture, de l'Audiovisuel, de la Santé et de l'Égalité des chances, et à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Lancement de l'opération 'Ouvrir mon quotidien' », et la question orale de M. Jean-Claude Maene à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Soutien aux équipes mobiles de la Communauté française », sont transformées en questions écrites.

## 11 Questions orales (Article 78 du règlement)

### 11.1 Question de Mme Caroline Désir à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Avenir de l'école Pédagogie Nomade »

**Mme Caroline Désir (PS).** – L'an dernier, nous avons déjà eu l'occasion de discuter de l'école Pédagogie Nomade de Limerlé à la suite de la perquisition qui venait d'y avoir lieu. Malgré ce contexte particulier et les tensions entre les responsables de l'équipe pédagogique, la préfète de l'athénée de Vielsalm, l'inspection et l'administration, vous aviez eu l'occasion de réaffirmer votre soutien à ce projet différent. Vous aviez alors souligné son intérêt en ce qu'il s'adresse à des jeunes en décrochage scolaire et qu'il utilise d'autres méthodes que celle de l'enseignement traditionnel pour permettre à ces adolescents de reprendre contact avec un milieu scolaire.

Vous aviez aussi rappelé toute la difficulté que suscite en soi ce projet pilote puisque les textes légaux ne permettent normalement pas ce type d'initiative. Il faut donc en permanence rechercher un point d'équilibre entre, d'une part, une certaine souplesse permettant à l'école d'aborder l'enseignement différemment et, d'autre part, le respect des règles en vigueur. Pour ce faire, une convention avait été signée au début du projet entre la Communauté française et l'asbl qui gère cette école.

De nouvelles tensions entre l'école et les autorités semblent être apparues lors de la dernière rentrée scolaire. D'après les informations que nous avons obtenues, la non-reconduction d'un professeur à son poste en septembre et son remplacement auraient été au cœur de ce différend, l'école estimant que cette décision mettait à mal le principe de cooptation des membres de l'équipe éducative, visiblement accepté dans le passé.

On a un peu le sentiment d'une incompréhension mutuelle entre l'école qui cherche toujours à bénéficier d'un maximum d'autonomie pour mener à bien un projet alternatif et la Communauté qui tente légitimement de faire respecter ses règles. Il serait néanmoins regrettable qu'on ne puisse surmonter ces difficultés, même si elles ne peuvent être minimisées, puisque Pédagogie Nomade semble offrir une alternative crédible à des jeunes en réelle difficulté dans l'enseignement « traditionnel ».

Pouvez-vous nous en dire davantage sur la situation actuelle de l'école Pédagogie Nomade ?

Votre cabinet est-il en contact avec l'équipe éducative pour tenter de restaurer la nécessaire confiance entre les partenaires ? Est-il question de revoir la convention qui lie la Communauté à l'asbl qui gère l'école ? Allez-vous mettre en place le comité d'accompagnement qui était prévu pour suivre l'évolution de ce projet ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Vous avez opportunément rappelé le soutien que j'ai manifesté depuis mon entrée en fonction au projet alternatif de Pédagogie Nomade qui accompagne des jeunes en conflit avec le monde de l'école. Un tel projet est intéressant.

Lorsqu'on s'adresse à des jeunes en rupture et lorsqu'on vise à les accompagner et à les restructurer, il faut par définition une offre différente de l'enseignement classique qui nécessite davantage de souplesse et des différences, même dans un contexte décréto qui ne les autorise pas. Un minimum de normes doit toutefois être respecté car la vie en société, *a fortiori* pour les jeunes qui sont assez déstructurés, n'est jamais exempte de normes. Vouloir les abolir complètement, faire croire aux jeunes que l'on peut vivre sans normes sous le prétexte d'un projet pédagogique, est certainement une erreur.

L'année passée, j'ai soutenu ce projet en instituant un groupe de travail, piloté par deux de mes collaborateurs, qui a tenu des réunions quasi mensuelles avec les acteurs de terrain. L'enjeu était de trouver un point d'équilibre entre le besoin de souplesse et les normes à respecter, ainsi que d'aplanir les difficultés organisationnelles avec l'inspection, la préfète, les habitants, la police, la Justice, etc., afin de garantir la pérennité du projet. En effet, ce projet pilote n'est pas une expérience simple. Il doit nous permettre de tirer des enseignements afin de voir s'il y a lieu de l'étendre.

Lors de ces rencontres, nous avons fait de réelles avancées. Nous avons en effet pu expliciter des règles et des procédures comptables, mettre en place une interface administrative entre l'équipe de Pédagogie Nomade et ses divers répondants, un protocole pour l'inspection – inévitable si l'on veut que le projet reste dans la certification –, mais aussi fixer des règles à suivre pour les conseils de délibération et réfléchir à l'élargissement du comité d'accompagnement. Enfin, des contacts constructifs ont été établis avec le secteur de l'Aide à la Jeunesse dont l'expertise est intéressante pour un projet se situant à la limite de ce secteur et de celui de l'Enseignement.

J'ai par ailleurs renouvelé mon soutien pour l'année scolaire 2010-2011 en attribuant les

moyens nécessaires à la poursuite du projet dans les délais requis, en particulier en terme de périodes-professeurs pour l'implantation de Limerlé et l'Athénée de Vielsalm-Manhay auquel Pédagogie Nomade est rattaché. Il s'agit de périodes générées par le comptage des élèves, mais également complémentaires liées au contexte du projet. À titre indicatif, une évaluation réalisée par la direction générale de l'Enseignement obligatoire permet d'établir que l'apport de périodes-professeurs complémentaires est un coût annuel moyen de 213 589 euros.

Néanmoins, je n'ai pu reconduire un des professeurs de français dans ses attributions compte tenu du rapport de service défavorable établi et transmis à l'administration par le chef d'établissement conformément aux dispositions statutaires. En cas de rapport de service défavorable, la jurisprudence en vigueur en Communauté française, et ses principes d'égalité et de non-discrimination, ne permet pas de désigner à nouveau un temporaire dans l'établissement concerné.

Je ne récus pas pour autant cette personne en tant que représentante de l'asbl « Périple en la demeure ». Elle reste donc associée à l'inspiration du projet mené par l'équipe et à sa diffusion. Pour assurer son remplacement comme enseignant, j'ai estimé que les candidats devaient être porteurs d'un titre requis. Je rappelle que j'attache suffisamment d'importance et de budget à ce projet pour qu'il perdure et qu'il ne soit pas bradé.

Dans un projet d'une telle originalité, il me semble important que les enseignants soient porteurs du titre requis. La nature et l'enjeu du projet, les parcours difficiles des jeunes qui en relèvent, nécessitent d'en confier la responsabilité à des personnes hautement compétentes sur les plans éducatif, pédagogique et didactique. Je pense faire preuve de respect à l'égard des jeunes, faire honneur aux promoteurs de la démarche en exigeant que la législation relative aux titres d'accès aux fonctions soit observée. C'est cette exigence de compétences de celles et de ceux qui réalisent chaque jour sur le terrain la philosophie du projet, qui en assure la stabilité et la pérennité. Sans cela, nous risquerions de ne plus avoir de ligne de conduite. Le point d'équilibre doit être recherché entre des dérogations, de la souplesse, une forme d'autonomie, davantage de moyens mais aussi la qualité. Il s'agit d'un projet pédagogique différent. Sans cette qualité nous proposerions un leurre aux parents et aux jeunes.

L'engagement au sein de cette équipe doit se faire sur une base volontaire et concertée. Les partenaires du projet travaillent en parfaite synergie.

Toutefois, la désignation d'un membre du corps enseignant doit suivre la procédure prévue, et ce sous la responsabilité du chef d'établissement. Lors d'une récente rencontre à mon cabinet, une piste a été élaborée et validée par les porte-parole de « Pédagogie nomade ». Pour chaque cours ou fonction, l'équipe de « Pédagogie nomade » proposerait un(e) candidat(e). Le chef d'établissement vérifierait ensuite l'adéquation du titre à la fonction. Une fois la liste des candidats établie, pour une date à préciser, celle-ci serait transmise au service des désignations. En agissant de la sorte, il y aurait une phase de cooptation, nécessaire pour que l'équipe soit soudée et le projet partagé, et une phase de désignation. Cela permettrait de respecter une certaine forme d'équilibre.

Dans ce projet pilote, nous rencontrons quelques problèmes d'ordre structurel. Il n'existe actuellement aucun cadre dérogatoire pour ce type d'expérience. Le projet ne constitue pas une école autonome mais est rattaché à l'athénée royal de Vielsalm par une convention. L'article 1er parle d'une « coopération dans le respect des dispositions légales et réglementaires régissant l'enseignement organisé par la Communauté française ».

La convention énumère de manière très explicite le cadre décretaal d'application.

Toutefois, l'expérience de « Pédagogie nomade » ne peut être déléguée sans condition à l'asbl « Périple en la demeure », qui agirait en toute autonomie. Si tel était le cas, l'équipe pédagogique ne pourrait accorder la certification des études. Celle-ci ne peut légalement pas être déléguée à une association de droit privé sans autre forme de contrôle. La Communauté française ne pourrait pas non plus assurer les salaires des huit équivalents temps plein dans le cadre d'une asbl autonome. Il s'agit donc d'un partenariat qui n'est pas sans avantage pour l'équipe qui porte ce projet.

Ainsi les moyens accordés au dispositif de « Pédagogie nomade » supposent l'intervention de la Communauté française via la coupole de l'athénée de Vielsalm. La remise en cause de cette coupole constituerait un bouleversement de l'ensemble du montage, qui permet actuellement le financement par la Communauté française et la sanction des études.

C'est donc dans ce contexte que se pose la problématique de l'autonomie plus ou moins étendue du projet, qui se cristallise aujourd'hui autour du principe de cooptation des membres de l'équipe pédagogique entre eux.

J'ai essayé de trouver des solutions raison-

nables et intelligentes pour permettre une phase de cooptation suivie d'une phase de désignation.

Pour assurer l'avenir de telles expériences, j'ai l'intention d'élargir la composition et les missions du comité d'accompagnement. Il serait chargé, entre autres, d'activer l'évaluation du projet et d'analyser les conditions d'une éventuelle transposition, si c'est opportun, dans d'autres contextes.

En conclusion, il me semble important de distinguer les conditions de mise en œuvre d'une expérience particulière, celle de « Pédagogie nomade » à Limerlé, et les conditions d'une transposition d'une telle expérience dans d'autres contextes. En tous cas, mon cabinet travaille dans ce sens.

**Mme Caroline Désir (PS).** – Madame la ministre, je tiens à préciser que je ne connaissais pas la piste de la cooptation que vous avez évoquée. Je ne suis pas mandatée par « Pédagogie nomade ». Je m'intéresse simplement à ce projet qui me semble en valoir la peine. J'ai entendu parler de certains problèmes lors de la rentrée. Je ne suis pas l'actualité des réunions de votre cabinet et ne suis pas là pour les remettre en cause. Ma question est d'ailleurs antérieure.

Par ailleurs, je n'ai jamais parlé « d'école autonome ». J'ai parlé de recherche d'autonomie, de la recherche permanente d'un équilibre entre cette autonomie, nécessaire pour développer un projet alternatif, et le cadre, les normes, tout aussi indispensables.

Je suis contente d'entendre que vous renouez votre soutien à ce projet et que vous pensez même démultiplier l'expérience. Son caractère d'expérience pilote le rend difficile à gérer, car il faut constamment rechercher, par la discussion, cet équilibre mais c'est un projet unique, vraiment intéressant. S'il porte ses fruits, il faudra effectivement penser à développer des pistes, semblables ou différentes. Élargir le comité d'accompagnement et ses missions me paraît une bonne idée de même qu'évaluer le projet d'ici quelques années, lorsque nous aurons un peu de recul et que les difficultés auront été surmontées.

*(Mme Caroline Désir prend la présidence de la commission.)*

#### 11.2 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Lutte contre les assuétudes en milieu scolaire »

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Cette question a

déjà été évoquée tout à l'heure, mais je voulais y revenir car, depuis notre dernier échange, j'ai eu l'occasion de rencontrer des directions d'écoles.

En 2006, la ministre Arena a présenté, avec la ministre Fonck, un ensemble de lignes de conduite qui a donné lieu à la création d'un comité de pilotage et, en 2007, des neuf Points d'Appui sur les assuétudes installés dans les centres locaux de promotion de la santé. L'objectif poursuivi est d'obtenir un résultat cohérent et des solutions communes pour améliorer les pratiques. La ministre prévoyait l'échange entre acteurs scolaires, d'une part, entre acteurs scolaires et acteurs spécialisés, d'autre part. La théorie est très intéressante et l'hypothèse de travail mérite d'être approfondie.

Prévus au départ pour trois ans, ces points d'appui devaient être reconduits jusqu'en 2012. Il me revient cependant que les budgets n'auraient pas été débloqués et que des centres locaux de promotion de la santé auraient purement et simplement licencié des personnes impliquées dans l'opération. Cette information est-elle exacte ?

Par ailleurs, les directions que j'ai eu l'occasion de rencontrer réagissent encore souvent en disant : « Not in my school ! » L'expulsion ne règle pas le fond du problème. Les directions sont parfois frileuses, voire hypocrites. Pourtant, on ne peut se satisfaire d'une décision qui ne fait que déplacer le problème. Je me demande s'il ne faudrait pas envisager, dans ces établissements, une politique plus responsable mais aussi plus proactive, à condition que la démarche soit faite en synergie avec les écoles d'un même bassin scolaire. Un manque de dialogue risque d'augmenter les tensions entre les établissements.

J'aimerais également savoir si nous disposons de statistiques plus précises. Nous serons toujours confrontés à des échecs. Il est illusoire de vouloir éradiquer toutes les assuétudes. Pourriez-vous dresser un bilan de cette politique ? Dans quels cas a-t-elle porté ses fruits ?

Enfin, certaines directions estiment qu'il serait utile d'ajouter un volet « détection » à la prévention. Certains directeurs vont jusqu'à organiser une surveillance par un contrôle mensuel des élèves suspects, pour les encourager à modifier leur comportement. Il s'agit d'une sorte de convention entre la direction et l'élève, inspirée en quelque sorte de l'adage « Aide-toi, le ciel t'aidera ».

Madame la ministre, pourriez-vous également me livrer votre analyse globale de la situation ?

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion so-

ciale. – Le 21 avril 2006, le gouvernement de la Communauté française a effectivement adopté un programme de prévention des assuétudes en milieu scolaire. Dans ce contexte, des points d'appui aux écoles pour la prévention des assuétudes (PAA) ont été mis en place dans les centres locaux de promotion de la santé, grâce à un projet pilote de trois ans, soutenu par les ministres de la Santé et de l'Enseignement obligatoire de l'époque. La convention précise que « les points d'appui jouent le rôle d'interface entre les structures spécialisées, en vue de renforcer la connaissance des acteurs scolaires des écoles secondaires, les directions, les enseignants, les CPMS, concernant l'offre de prévention de ces structures, de faciliter l'adaptation de l'offre de prévention aux besoins du milieu scolaire, de permettre un échange entre écoles, d'une part, et entre les écoles et les structures spécialisées, d'autre part, et de les impliquer dans une dynamique de réseau. Chaque point d'appui veillera à mener la mission qui lui est confiée en tenant compte des initiatives existantes, de manière à être complémentaire à celles-ci en veillant au respect de la spécificité scolaire, à travailler en concertation et en co-construction du projet avec les structures spécialisées et les acteurs scolaires, à assurer un projet adapté aux objectifs de promotion de la santé, et à adapter la démarche au projet pédagogique de l'école. »

Le rappel de ces intentions me permet de répondre à l'une de vos questions. Les points d'appui n'ont pas permis d'affiner les statistiques de consommation d'alcool ou de stupéfiants en milieu scolaire. Ce n'était pas l'objectif, cela ne faisait pas partie de leur mission. L'objectif était de favoriser la concertation, la collaboration et l'orientation vers les services compétents.

La mise sur pied de ce programme s'inscrit clairement dans une perspective de prévention que je souhaite privilégier. Comme ma collègue Fadila Laanan et moi-même avons déjà eu l'occasion de le confirmer, en réponse à une question parlementaire précédente, nous avons décidé de prolonger les conventions existantes jusqu'au 31 décembre 2011. Cette prolongation permet d'inscrire les projets et les partenaires locaux dans la continuité, en attendant les adaptations éventuelles en fonction des freins ou des éléments facilitateurs identifiés par l'évaluation, et en attendant également de pouvoir les articuler progressivement avec les cellules « bien-être » que j'entends mettre en place prochainement à titre expérimental.

Tous les acteurs s'accordent pour souligner que l'école doit être un lieu où la pédagogie et l'éducation priment sur la prévention de la crimi-

nalité. Des dispositifs confondent parfois aide individuelle, détection de cas, écoute, délation. Dans un contexte où les intervenants sont de plus en plus nombreux, il faut que les élèves et les parents puissent s'y retrouver. Il en va de même pour les responsables d'établissement scolaire confrontés à des concurrences stériles et néfastes, à des stratégies, à des programmes aux objectifs contradictoires. Comment ces responsables peuvent-ils opérer des choix parmi les modes d'intervention qui leur sont proposés ?

L'objectif n'est donc pas seulement de prolonger les conventions jusqu'au 31 décembre 2011, ni de créer des structures supplémentaires, mais de coordonner le travail des services existants et de définir clairement les missions de chacun pour éviter les lacunes et les chevauchements.

Pour ce faire, je suivrai les recommandations des experts. La cohérence et la pertinence des interventions à des fins de prévention et d'éducation destinées au public scolaire exigent qu'elles soient confiées aux acteurs de première ligne, à savoir les chefs d'établissement, les équipes éducatives, les centres PMS, les centres PSE, en coordination avec les services psycho-médico-sociaux spécialisés, notamment dans le domaine des drogues.

La confirmation des points d'appui et la création des cellules du « bien-être » s'inscriront dans cette démarche de collaboration. La coordination entre les différents acteurs permettra de faire de l'école un lieu de socialisation et d'apprentissage où priment la pédagogie et l'éducation.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Je vous remercie de votre réponse.

J'ai volontairement omis dans ma question le volet relatif à l'intervention de la police dans les écoles, car c'est un autre sujet. Je n'exclus pas que la police puisse intervenir dans un établissement scolaire, de manière ponctuelle, mais un tel débat ne relève pas de notre commission.

Ma question soulève un problème qui ne touche pas que la Communauté française. Mais il engendre, chez les directeurs d'école et les parents, un désarroi tel que ceux-ci préfèrent, dans un premier temps, fermer les yeux lorsqu'ils y sont confrontés, plutôt que de recourir aux instances existantes. Si cette réaction est compréhensible, elle n'en est pas moins inappropriée.

Je suis heureux d'apprendre que les conventions ont été prolongées jusqu'au 31 décembre 2011, ce qui évitera de laisser les directions d'école assumer des responsabilités qui ne sont pas toujours les leurs. Car, *in fine*, c'est bien la société qui crée ce problème.

Il serait utile de disposer de statistiques régionales sur les interventions des PAA, leur gravité, leur évolution.

**11.3 Question de M. Jean-Luc Crucke à Mme Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale, intitulée « Modèle en entonnoir de l'offre de l'immersion lorsque l'on passe du fondamental au secondaire »**

**M. Jean-Luc Crucke (MR) –** L'enseignement en immersion concerne six à sept pour cent de la population scolaire et il continue à progresser en Communauté française. Prenant exemple sur le travail accompli, certains en Communauté flamande ouvrent le débat et proposent de rendre obligatoire l'anglais à la place du français !

Dans l'enseignement fondamental, il existe un volume important d'écoles en immersion mais leur nombre diminue dans le secondaire. Je ne suis pas favorable à l'obligation de poursuivre le choix fait en primaire mais bien de respecter la liberté des parents et élèves dans leur décision. S'ils considèrent important de continuer l'enseignement en immersion, ils se trouvent limités par le manque de solutions. On a créé et encouragé un système qu'on ne peut proposer après l'enseignement fondamental ! Quel dommage de briser cet élan à une époque de valorisation de la connaissance des langues.

Quel est votre point de vue ? Envisagez-vous des solutions ? Peut-on motiver des écoles à poursuivre cette expérience en créant des bassins pour l'enseignement en immersion là où on constate un déficit de l'offre ? Tout le monde reconnaît la qualité de cet enseignement hélas trop absent au niveau du secondaire.

**Mme Marie-Dominique Simonet,** ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Je connais votre intérêt pour l'immersion et l'apprentissage des langues. Nous en avons déjà discuté et analysé les paramètres qui influencent son développement.

L'immersion reste un des profils d'enseignement proposés en Communauté française. Tous les parents ne font pas ce choix et tous les pédagogues n'y adhèrent pas. Donc tous les pouvoirs organisateurs ne souhaitent pas l'organiser. Certaines familles choisissent ce type d'apprentissage dans l'enseignement fondamental sans vouloir le prolonger. Par contre, d'autres le souhaitent.

De même, certains parents inscrivent leur enfant dans l'enseignement primaire néerlandophone

sans prolonger ce bain linguistique lors du passage dans l'enseignement secondaire. C'est un choix.

Certains enfants quittent l'immersion parce qu'ils y souffrent à la fin des six ans ; ils sont confrontés à un rythme ou à un niveau d'exigences qui ne leur conviennent pas ou à toutes sortes de difficultés, *a fortiori* s'ils connaissent des difficultés d'apprentissage « dys ».

J'insiste sur ces aspects pour souligner que l'attente envers l'enseignement en immersion n'est évidemment pas de même nature et de même ampleur dans l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire. Il n'en demeure pas moins que des enfants ne trouvent pas de place pour continuer dans la voie de l'immersion ou qu'ils ne trouvent pas de place dans le réseau qu'ils souhaitent rejoindre ou dans le profil d'école qu'ils recherchent. Une fois encore, l'organisation d'une filière d'apprentissage en immersion relève de la liberté des pouvoirs organisateurs. La ministre ne dispose pas vraiment de leviers légaux lui permettant d'autorité de rationaliser la distribution de l'offre par région, par réseau ou par type d'enseignement.

J'observe néanmoins que l'offre s'amplifie. Du côté de l'enseignement fondamental, on dénombre neuf implantations supplémentaires pour l'année scolaire 2010-2011. Depuis l'année scolaire 1998-1999, nous sommes passés de 3 à 152 implantations, ce qui représente, pour l'enseignement primaire, un public de 11 023 élèves au 1er octobre 2009. Je ne dispose évidemment pas encore des chiffres de cette rentrée scolaire.

Dans l'enseignement secondaire, on dénombre, pour l'année scolaire 2010-2011, dix établissements supplémentaires, tous situés en Région wallonne, dont quatre athénées organisés par la Communauté française, cinq établissements du réseau libre confessionnel catholique et un établissement du réseau officiel subventionné.

Dans quatre cas, il s'agit de l'immersion en langue anglaise. Ainsi, depuis l'année scolaire 1999-2000, nous sommes passés de trois établissements à quatre-vingt-huit, ce qui représente un total de 7 078 élèves au 1er octobre 2009, soit 2,07 pour cent de l'ensemble des élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire ordinaire.

Je relève également une donnée importante. Au 1er octobre de l'année dernière, 791 élèves étaient en immersion en sixième année primaire, 2 887 en première année primaire et 3 089 en troisième année maternelle. L'effet d'entonnoir que vous évoquiez est donc davantage à retardement et

on peut considérer que l'offre s'adapte au niveau du secondaire. Il faut d'ailleurs espérer qu'elle s'adaptera de manière progressive. Il est vrai que les écoles secondaires sont de plus grande taille et qu'elles peuvent plus aisément augmenter le nombre de places disponibles que les écoles primaires qui sont parfois plus à l'étroit. Chaque situation est différente.

Voici la répartition des écoles dans le fondamental et le secondaire : en Brabant wallon, 31 pour le fondamental et 10 pour le secondaire ; en Hainaut, 44 et 25 ; en province de Liège, 32 et 18 ; en province de Namur, 27 et 11 ; dans le Luxembourg, 9 et 8 et à Bruxelles, 9 et 16. À Bruxelles, on constate que l'ordre de grandeur est inversé.

Le libre choix de l'immersion par le pouvoir organisateur suppose une analyse préalable de la demande en fonction des caractéristiques de la population scolaire, des fonctions vacantes dans l'établissement puisqu'on ne peut écarter un enseignant nommé pour organiser une immersion, des garanties de recrutement de personnel qualifié, d'un avis favorable du conseil d'entreprise, d'une concertation dans la zone d'enseignement et d'une décision du pouvoir organisateur.

Il ne me paraît pas judicieux de supprimer ces limites qui sont parfois des freins mais qui ont le mérite de respecter le contexte local lors d'une prise de décision.

Un forcing vertical, de type *Top Down*, n'est pas non plus le bienvenu. En effet, si le processus est lent et exponentiel, il se fait par adhésion pédagogique.

Si nous voulons atteindre un objectif de qualité dans l'enseignement des langues pour tous, nous devrions disposer des moyens budgétaires permettant un travail en petits groupes. Or nous constatons qu'actuellement, les groupes se composent de 24 élèves dans le premier degré, de 27 dans le deuxième et de 30 dans le troisième. Les organismes privés offrent de meilleures conditions, mais les contraintes que connaît la Communauté française ne nous permettent pas de scinder les classes.

**M. Jean-Luc Crucke (MR).** – Je partage votre point de vue et vous remercie pour les chiffres qui nous permettent d'avoir une vue précise de la situation. Le maître-mot en pédagogie est l'adhésion et il est également valable pour l'enseignement en immersion. Il ne faut pas supprimer les conditions d'adhésion, internes ou externes, qui sont essentielles à la réussite de l'immersion.

Il est possible que l'effet d'entonnoir ne se manifeste pas encore aujourd'hui mais plutôt à

moyen terme. Cela ne manquera cependant pas de se produire si nous ne corrigeons pas le tir.

Je suis persuadé que l'enseignement en immersion choisi par les parents représente la façon la plus juste sur le plan social pour que les enfants de toutes les conditions puissent apprendre deux ou plusieurs langues.

Je constate que l'effet d'entonnoir apparaît en humanités sans que la cause ne dépende de votre ministère ou des Régions mais d'un problème de transports scolaires. En effet, des enfants peuvent être exclus de l'enseignement en immersion si la distance à parcourir est trop longue pour utiliser le transport scolaire. On recrée donc une inégalité sociale entre les élèves dont les parents sont plus disponibles et peuvent assumer des déplacements supplémentaires et ceux qui ne peuvent se le permettre.

On compte aujourd'hui 11 000 élèves en immersion dans le fondamental et 7 000 dans le secondaire ; 70 pour cent d'élèves en immersion en primaire poursuivent ce type d'études. Il importe de savoir si les 30 pour cent restants ne le font pas par choix ou en raison d'une difficulté sociale. Dans ce dernier cas, la situation serait dramatique et il faudrait rétablir un dialogue entre les entités, la Communauté française, la Région wallonne et la Région bruxelloise. J'espère qu'on prendra, à moyen terme, conscience de ce problème.

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

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

*– L'heure des questions et interpellations se termine à 18 h 30.*