

PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2013-2014

19 MARS 2014

COMPTE RENDU INTÉGRAL
SÉANCE DU MERCREDI 19 MARS 2014 (MATIN)

TABLE DES MATIÈRES

1	Congés et absences	3
2	Dépôt d'un rapport d'activités	3
3	Dépôt de projets de décret	3
4	Questions écrites (Article 80 du règlement)	4
5	Cour constitutionnelle	4
6	Approbation de l'ordre du jour	4
7	Débat sur le thème « la remédiation à l'échec scolaire »	4
8	Annexe I : Questions écrites (Article 80 du règlement)	17
9	Annexe II : Cour constitutionnelle	17

Présidence de M. Mohamed Daïf.

– *La séance est ouverte à 10 h 15.*

– *Le procès-verbal de la dernière séance est déposé sur le bureau.*

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

1 Congés et absences

M. le président. – Ont demandé d'excuser leur absence à la présente séance : M. Reinkin, en mission à l'étranger, Mme Houdart et M. Lebrun, retenus par d'autres devoirs, MM. Eerdeken et Pirlot, pour raisons médicales.

2 Dépôt d'un rapport d'activités

M. le président. – Nous avons reçu le rapport d'activités du Conseil général des hautes écoles (du 1^{er} juillet 2012 au 30 juin 2013). Ce rapport a fait l'objet d'un document de référence imprimé sous le n°615 (2013-2014) n°1.

Il a été envoyé, pour information, à la commission de l'Enseignement supérieur.

3 Dépôt de projets de décret

M. le président. – Le gouvernement de la Communauté française a déposé les projets de décret suivants :

– Relatif à la prévention des risques pour la santé dans le sport (doc. 617 (2013-2014) n°1).

Ce projet de décret a été envoyé à la commission des Finances, de la Comptabilité, du Budget et du Sport.

– Relatif aux communications par voie électronique entre les usagers et les autorités publiques de la Communauté française (doc. 616 (2013-2014) n°1) ;

– Portant assentiment à l'accord de coopération du 17 juillet 2013 entre l'État fédéral, la Communauté flamande, la Communauté française, la Communauté germanophone, la Région flamande, la Région wallonne, la Région de Bruxelles-Capitale, la Commission communautaire française et la Commission communautaire commune, relatif à la mise en œuvre de la Directive 2006/123/CE du Parlement européen et du Conseil du 12 décembre 2006 relative aux services dans le marché intérieur (doc. 619 (2013-2014) n°1) ;

– Portant assentiment à l'accord de coopération-cadre entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française, relatif à la concertation

intra-francophone en matière de santé et d'aide aux personnes et aux principes communs applicables en ces matières (doc. 622 (2013-2014) n°1) ;

– Portant assentiment à l'accord de coopération du 17 décembre 2013 entre l'État fédéral, la Communauté flamande, la Communauté française et la Communauté germanophone, relatif à l'exercice des missions des Maisons de justice (doc. 627 (2013-2014) n°1) ;

– Portant assentiment à l'accord de coopération du 7 janvier 2014 entre l'État fédéral, les Communautés et les Régions, relatif à la politique criminelle et à la politique de sécurité (doc. 628 (2013-2014) n°1) ;

– Portant assentiment à l'accord de coopération entre la Commission communautaire française, la Communauté française et la Région wallonne, relatif à la création d'une Commission de déontologie (doc. 629 (2013-2014) n°1).

Ces projets de décret ont été envoyés à la commission des Relations internationales et des Questions européennes, des Affaires générales, du Règlement, de l'Informatique, du Contrôle des communications, des membres du gouvernement et des dépenses électorales.

Le gouvernement de la Communauté française a également déposé les projets de décret :

– Relatif aux arts plastiques (doc. 620 (2013-2014) n°1) ;

– Visant à promouvoir une représentation équilibrée des hommes et des femmes dans les organes consultatifs (doc. 621 (2013-2014) n°1).

Ces projets de décret ont été envoyés à la commission de la Culture, de l'Audiovisuel, de l'Aide à la Presse, du Cinéma, de la Santé et l'Égalité des chances.

Ont également été déposés par le gouvernement de la Communauté française les projets :

– Apportant des modifications au régime des normes de création et de maintien d'options dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice (doc. 624 (2013-2014) n°1) ;

– Portant modification du décret du 24 mars 2006 relatif à la mise en œuvre, la promotion et le renforcement des collaborations entre la Culture et l'Enseignement (doc. 625 (2013-2014) n°1) ;

– Modifiant l'organisation de l'enseignement supérieur de promotion sociale (doc. 626 (2013-2014) n°1).

Ces projets de décret ont été envoyés à la commission de l'Éducation.

Le gouvernement de la Communauté française a en outre déposé le projet de décret portant assentiment à l'accord de coopération relatif à la création et au développement de structures collec-

tives d'enseignement supérieur dédiées aux activités de formation continue et d'apprentissage tout au long de la vie (doc. 630 (2013-2014) n°1).

Ce projet de décret a été envoyé à la commission de l'Enseignement supérieur.

4 Questions écrites (Article 80 du règlement)

M. le président. – La liste des membres ayant adressé des questions écrites au gouvernement depuis la dernière séance sera reproduite en annexe au compte rendu de la présente séance.

5 Cour constitutionnelle

M. le président. – Le greffier de la Cour constitutionnelle a notifié au parlement les arrêts récemment prononcés par la Cour, ainsi que les recours en annulation et les questions préjudicielles qui lui ont été adressés. La liste complète de ces notifications sera reproduite en annexe au compte rendu de la présente séance.

6 Approbation de l'ordre du jour

M. le président. – Conformément aux articles 7 et 37 du règlement, la conférence des présidents, en sa réunion du jeudi 13 mars 2014, a procédé à l'élaboration de l'ordre du jour de la séance plénière de ce mercredi 19 mars 2014.

Personne ne demandant la parole, l'ordre du jour est adopté.

7 Débat sur le thème « la remédiation à l'échec scolaire »

M. le président. – L'ordre du jour appelle le débat sur la remédiation à l'échec scolaire.

Le débat est ouvert.

La parole est à Mme Désir, rapporteuse.

Mme Caroline Désir, rapporteuse. – Au nom de mon groupe politique, j'avais proposé la tenue d'un débat public sur l'échec scolaire dans notre système d'enseignement. Tous les groupes politiques ont eu l'occasion d'aborder cette problématique au cours de la présente législature. Nous avons interrogé les ministres à plusieurs reprises sur l'état de la question ainsi que sur l'avancement des mesures destinées à combattre l'échec scolaire, ce qui était l'un des axes de travail défini dans la déclaration de politique communautaire.

La problématique de l'échec scolaire est extrêmement vaste. Elle est intimement liée à la structure et à l'histoire de notre système d'enseigne-

ment. Vouloir comprendre et combattre les différentes formes d'échec scolaire revient avant tout à saisir comment notre école fonctionne, comment elle classe, comment elle sanctionne mais aussi comment elle tente d'aider et de remédier aux difficultés.

Je remercie mes collègues de la conférence des présidents d'avoir bien voulu ouvrir la voie à ce débat et permettre l'étude de ce sujet aussi passionnant que fondamental. Je les remercie également de m'avoir confié la responsabilité de la rédaction de ce rapport introductif.

Je tiens évidemment à remercier l'équipe de chercheurs qui a apporté son expertise et ses connaissances pointues sur ce sujet qu'elle étudie depuis longtemps. Ariane Baye, Florent Chenu, Marcel Crahay, Dominique Lafontaine et Christian Monseur font incontestablement autorité dans ce domaine. Leur concours fut donc des plus précieux.

Nous avons souhaité que ce débat s'appuie sur un état précis de la recherche, afin de saisir toutes les nuances que recouvrent les termes « échec scolaire », souvent confondu avec le seul redoublement.

L'échec scolaire est multiple. Il est également global et révélateur d'un fonctionnement de l'institution elle-même. Les pratiques, les logiques, le cadre institutionnel et réglementaire sont autant de facteurs à étudier.

L'échec scolaire est le signe d'une école qui hiérarchise. C'est une école qui sépare ceux qui ont réussi de ceux qui sont considérés comme ayant échoué. Cette réalité, qui n'est pas forcément partagée dans les autres systèmes scolaires, rend caduque la vision idéale d'une école où il n'y aurait aucune contradiction entre l'intérêt individuel et l'intérêt collectif, selon une belle formule de Marcel Gauchet.

Chaque enfant est tenu d'être un élève entre sa sixième et sa dix-huitième année. L'obligation scolaire est le résultat d'un combat mené pour permettre à chacun d'accéder à l'école, quels que soient son milieu, son origine ou son lieu de vie. L'école devait permettre à tout un chacun d'avoir d'égales chances d'évoluer, de prouver sa valeur par le mérite et par l'effort. L'idéal d'égalité était porté par l'égalité des chances et l'accès à l'école pour toutes et tous.

Cependant, depuis les travaux inauguraux de Bourdieu et Passeron dans les années septante, renforcés ensuite par de nombreuses autres contributions, nous mesurons les difficultés et les illusions d'une école qui se contenterait de placer tout le monde sur la même ligne de départ sans tenir compte des différences sociales et culturelles, des spécificités, voire des difficultés individuelles. Au contraire, ces dernières s'en trouveraient même parfois renforcées par le système scolaire tel qu'il

existe.

Depuis la fin des années nonante, il est apparu clairement que si l'école voulait poursuivre son ambition d'égalité et remplir son rôle d'ascenseur social pour toutes et tous, ce serait bien plus en mettant en place des mécanismes de correction qu'en offrant la stricte égalité des chances. C'est bien en ce sens que notre enseignement a évolué, notamment grâce au décret « missions » et à des mécanismes tels que l'encadrement différencié.

Comment comprendre cette contradiction entre une institution scolaire dont l'histoire dépasse le siècle et sa difficulté à réaliser ses objectifs ? Avec la démocratisation qu'elle a connue dans la deuxième partie du vingtième siècle et l'essor des connaissances, l'école n'a pas encore pleinement réussi à rimer avec égalité.

Les constats sont en effet pour le moins univoques. Le rapport présenté aujourd'hui remet en perspective les plus récentes données à ce sujet.

Depuis les premiers résultats des enquêtes internationales de l'OCDE – les enquêtes Pisa – et de l'Union européenne – Eurydice –, nous savons que nos résultats moyens ne sont pas très bons. Pire encore, notre enseignement est l'un des plus inégalitaires puisque les établissements des pays observés obtiennent des résultats extrêmement variables.

Les résultats des élèves de quinze ans aux tests Pisa ont déjà été abondamment commentés et analysés ; l'un des enseignements les plus marquants est le pourcentage, particulièrement élevé en Fédération Wallonie-Bruxelles, d'élèves qui n'atteignent pas le niveau « seuil » et qui ne possèdent donc pas les compétences et les savoirs jugés indispensables pour s'insérer dans la société contemporaine. Ce pourcentage était de 28 % en 2009, alors qu'il est de 19 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Parmi les élèves les moins « performants », on trouve une sur-représentation des garçons, des jeunes d'origine défavorisée et/ou d'origine immigrée, des élèves en retard scolaire et des élèves fréquentant l'enseignement qualifiant, qui demeure la filière la plus déconsidérée.

Les chiffres du redoublement sont alarmants : déjà 4 % en maternelle et 10 % en première année primaire. Plus de 20 % de nos élèves ont redoublé au moins une fois en sixième primaire et 40 % en première secondaire. En troisième secondaire, ce sont plus de 50 % des élèves qui sont en retard scolaire. Il s'agit d'une des caractéristiques fortes de notre système, plus particulièrement au regard des autres pays membres de l'OCDE, puisque la moyenne des élèves en retard à quinze ans y est de 13 %.

Plus encore, dans dix-huit pays sur trente-quatre, le taux d'élèves en retard à quinze ans est inférieur à 10 %, soit le taux que nous observons chez nous dès la première année primaire !

Je vous renvoie à cet égard au tableau n°5 du rapport qui est tout à fait éloquent et qui nous permet de prétendre au titre peu flatteur de « champions du monde du redoublement ».

À ce stade, nous pouvons parler sans conteste d'un dysfonctionnement majeur de notre système d'enseignement car, dans une majorité de systèmes, les élèves doublent peu, voire pas du tout.

Comme le mentionnent les chercheurs, les résultats internationaux permettent de réfuter l'idée selon laquelle la pratique intensive du redoublement débouche sur un haut niveau de performances. On constate en effet que les pays pratiquant massivement le redoublement ne sont pas ceux qui affichent les meilleurs scores aux tests Pisa.

Comme vous l'avez lu, le rapport présente un état de la recherche sur les effets du redoublement sur les performances scolaires. De manière générale, l'élève redoublant s'améliore à court terme mais, à difficultés égales, l'élève qui passe dans la classe supérieure s'améliore davantage.

En plus d'être peu efficace sur le plan pédagogique, le redoublement a des effets néfastes sur l'estime de soi de l'élève, sur la suite de son parcours scolaire et, comme le souligne le rapport, sur ses aspirations professionnelles futures.

J'attire également l'attention sur un fait connu : les élèves issus de familles défavorisées sont davantage touchés par le redoublement. En troisième secondaire, le taux de retard scolaire varie du simple au double selon l'origine socio-économique. À cet égard, le tableau n°1 est assez éloquent.

Le redoublement, enseignements primaire et secondaire confondus, génère par ailleurs un surcoût estimé à 420 millions d'euros par an pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, soit près de 10 % du budget de l'enseignement obligatoire.

On ne peut cependant le nier, en Belgique le recours au redoublement est fortement ancré dans les mentalités. Selon une récente enquête de la Ligue des Familles, 65 % des parents et près de 58 % des enseignants soutiennent cette pratique pédagogique.

Le redoublement a toujours fait partie du paysage de notre enseignement. À ce stade, il s'agit d'une « pratique culturelle » d'autant mieux imposée qu'elle a souvent été la seule solution envisagée pour remédier aux grandes difficultés d'apprentissage et à l'échec scolaire. Les alternatives n'ont jamais été nombreuses ni fort diffusées, laissant au redoublement un statut de « juge suprême » de la réussite scolaire. Couplé à l'orientation fréquente des élèves en difficulté vers d'autres filières que l'enseignement général, le redoublement participe à une logique de hiérarchisation et de ségrégation. Nous sommes donc loin de l'idéal d'une école de

l'égalité des chances.

Comment l'échec scolaire est-il devenu constitutif de notre enseignement ? Pourquoi le redoublement est-il utilisé massivement ? Notre fonctionnement de quasi-marché scolaire n'y est certainement pas étranger. Par ailleurs, le mode de financement de notre enseignement, qui accorde plus de moyens aux écoles accueillant un plus grand nombre d'élèves, et la division en différents réseaux entraînent une concurrence entre les établissements. Ce comportement concurrentiel se double d'une ségrégation scolaire car les parents souhaitent maximiser la réussite de leurs enfants et choisissent des écoles organisant de bonnes filières et accueillant de bons élèves.

Ainsi que l'indique le rapport, le redoublement renforce ce système de ségrégation et en devient l'instrument naturel, conséquence d'une « logique de différenciation, combinant déstabilisation et exclusion progressive ». L'effet de déstabilisation amplifie le phénomène. Certaines écoles se débarrassent des élèves accusant un retard tandis que d'autres les accueillent et les concentrent. Cette réalité relève d'une constante et est toujours d'actualité.

Ainsi, selon les chercheurs consultés, 76,7 % des différences de performances entre les établissements s'expliquent par le recrutement socio-économique, le système des filières et la gestion du redoublement. Le retard scolaire quant à lui expliquerait à lui seul près de la moitié des différences de performances entre établissements.

Si la tâche est importante, elle n'en demeure pas moins passionnante et fondamentale. Le sujet s'impose à ceux qui s'intéressent à l'enseignement et souhaitent contribuer à son amélioration.

Les pistes de réflexion qui clôturent ce rapport renvoient à une dimension fondamentale de l'école : ses enseignants. En effet, on a désormais coutume de dire que la valeur du système scolaire dépend entièrement de la valeur de ses enseignants. Ils sont le plus puissant des catalyseurs puisqu'ils demeureront toujours en première ligne.

Le rapport rend parfaitement compte de cette dimension du redoublement. Ce sont avant tout les croyances, mais aussi les convictions des enseignants, qui induisent le recours au redoublement. Ce dernier est vu comme une pratique normale, voire une bonne pratique, reflet de l'importance accordée aux seules notes scolaires, sans considération pour les processus d'apprentissage ou l'appropriation des difficultés d'apprentissage.

Mais l'espoir d'un changement trouve aussi de quoi être alimenté dans ce rapport. Il démontre que l'attitude des futurs enseignants peut évoluer en fonction de leur degré de connaissance des travaux de recherche sur les effets du redoublement. Il en va de même pour les enseignants déjà en place : même si, parmi eux, certains croient toujours à l'efficacité du redoublement, leurs repré-

sentations changent lorsque sa faible efficacité est démontrée.

À ce jour, nombre d'enseignants ne connaissent simplement pas ces recherches. Il faut donc à tout prix poursuivre la diffusion des informations et des résultats des recherches. Cela ne peut qu'être bénéfique. J'ai d'ailleurs la faiblesse de croire que les résultats indiquant la fin de la progression du redoublement, voire dans plusieurs cas son recul, proviennent de la diffusion de plus en plus large de sa faible efficacité.

Il reste à promouvoir une forte mobilisation de la communauté enseignante autour de cet objectif. Beaucoup d'initiatives ont déjà été prises ces dernières années. Le rapport rend ainsi compte de la réforme du premier degré, qui a emprunté des voies inattendues et indirectes : d'un effet direct et paradoxal d'aggravation du retard scolaire, elle a permis une amélioration progressive des résultats aux tests Pisa, surtout chez les élèves les plus faibles. Notons également la mise en place de la communauté « Décourage » qui, même si elle est encore limitée à l'entame de la scolarité obligatoire - la tranche d'âge de deux ans et demi à huit ans - et aux équipes volontaires - les écoles et les CPMS qui en ont fait le choix -, porte en elle des changements prometteurs. Nous avons récemment encore abordé la question en commission et nous attendons impatiemment les premières évaluations prévues pour la fin de cette année.

Les enseignants sont donc au centre du dispositif de réduction du redoublement, avec l'aide, bien évidemment, de tous les acteurs du monde de l'enseignement. À cet égard, la réforme de la formation initiale révèle une fois encore son importance, même si elle ne peut tout régler. On s'en est déjà rendu compte à la lecture de la recherche participative de l'Université Saint-Louis sur l'importance de la formation initiale. Il a encore été question récemment du travail à accomplir sur les représentations des futurs enseignants lors de la présentation, par la Fondation Roi Baudouin, de son rapport sur la précarité.

Le rapport que je vous ai présenté n'a ni l'ambition de l'exhaustivité ni la prétention de fournir des solutions « clé sur porte ». Il se propose plus modestement de fournir des éléments de débat permettant de faire de la lutte contre l'échec scolaire une volonté commune de trouver des pistes, grâce à la collaboration et l'intelligence collective de ceux qui font, chacun à son échelle, l'école jour après jour. Il propose surtout de faire un état de la question, une synthèse complète qui puisse ouvrir les yeux de tous les acteurs de l'école, des équipes pédagogiques aux parents, indispensables acteurs de l'éducation de leurs enfants et soutiens nécessaires de l'école.

Il est aussi question d'un Pacte pour l'école, qui dépasserait le cadre d'une législature. Divers acteurs de l'école l'ont réclamé, récoltant certains

échos. Cette lutte contre l'échec scolaire et le redoublement devra y être une priorité, une fois de plus. Notre marge de progression reste énorme puisque nous demeurons de loin les champions toutes catégories du redoublement et du retard scolaire. Ces pistes doivent encore être approfondies et devenir les véritables sillons d'un changement de paradigme pour contrer l'un des plus douloureux maux de notre enseignement.

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

Mme Françoise Bertieaux (MR). – Mon groupe se réjouit de la rédaction de ce rapport. En commission de l'Éducation, nous avons fréquemment l'occasion de discuter de problèmes rencontrés à l'école mais un débat global restait nécessaire.

L'établissement de ce type de rapport est une des qualités essentielles de notre assemblée. Je regrette néanmoins la suppression des interpellations en séance plénière. Elles nous offraient l'opportunité de grands débats en cours de législation. Je proposerai à la conférence des présidents de rétablir ces débats pour la législation prochaine.

Mon groupe a apprécié le rapport de Mme Désir mais nous avons eu le sentiment que certains points de vue divergents étaient moins bien explicités, volontairement passés sous silence ou négligés.

En effet, un certain nombre d'analystes, de psychopédagogues et de pédagogues de terrain peuvent, à raison, démontrer l'absence d'effets positifs mais aussi les nombreux effets négatifs du redoublement. Cependant, certains d'entre eux ont identifié des effets qui peuvent, suivant certaines hypothèses, s'avérer positifs. Il eût été intéressant, pour l'information des lecteurs du rapport mais aussi pour nous permettre de prendre des décisions politiques en connaissance de cause, d'entendre également l'avis de ces derniers.

Le redoublement est probablement trop fréquent dans notre système mais il n'a pas été inventé « pour rien ». Les conditions du redoublement pourraient donc être étudiées. Lorsqu'on parle de redoublement, on vise la duplication à l'identique de l'année antérieure, avec un handicap supplémentaire pour l'élève. En effet, l'aspect de punition, d'échec et de sanction ajoute un effet psychologique négatif au redoublement. Nous devons aujourd'hui nous interroger, non sur la marche à suivre pour supprimer le redoublement, mais sur les mesures à prendre pour réduire les conditions d'échec qui sont à l'origine du redoublement.

En effet, la question n'est pas de savoir si on est pour ou contre le redoublement, mais comment réduire les conditions d'échec à l'origine du redoublement. Je laisserai parler à ce sujet M. Neven, notre spécialiste de l'éducation au sein du groupe

MR.

M. le président. – La parole est à Mme de Groote.

Mme Julie de Groote (cdH). – Madame Désir, je vous remercie de nous donner une fois de plus l'occasion de débattre de l'échec scolaire. Dans le rapport, vous utilisez plutôt les termes de « réussite scolaire ». Ce basculement sémantique est intéressant, il fait partie du changement de culture de l'école dont vous parlez beaucoup. Il peut non seulement intervenir dans nos prises de parole formelles mais surtout constituer de nouvelles pratiques. La réussite scolaire est faite de petits pas qui l'un après l'autre contribuent à l'épanouissement et au bien-être psychologique. Il est intéressant de voir comment la sémantique peut marquer de manière prégnante les comportements : nous répetons les termes « échec scolaire » et « redoublement » et nous passons difficilement à des termes positifs.

Les constats du rapport sont connus : 422 millions d'euros sont consacrés au redoublement. Nous détenons la palme d'un triste record : l'écart entre les élèves les mieux scolarisés et les moins bien scolarisés, le plus grand taux de redoublement et une école inégalitaire. Les nouveaux indicateurs ont montré que notre système fabrique de l'inégalité, non seulement entre les élèves mais également entre les écoles. Nous savons tous cela. Le monde politique comme les équipes pédagogiques et les parents ont davantage conscience des effets néfastes du redoublement sur le parcours de l'élève. Je reviendrai sur ce sujet qui clôturera le rapport : quand on parle de culture de l'école, on parle bien d'une culture générale qui concerne également les parents.

Vous rappelez que 47 pour cent des élèves de quinze ans ont redoublé au moins une fois. Lors de la dernière édition des indicateurs de l'enseignement, j'avais relevé une légère amélioration. Même s'il n'y a pas de quoi se réjouir vraiment, on constate une très légère baisse constante du taux de redoublement, passé pour le primaire de 4,4 pour cent en 2008-2009 à 3,9 en 2011-2012.

Les première et deuxième années restent des moments critiques avec un taux de 6,1 et de 4,1 pour cent. Dans le secondaire, les chiffres sont aussi en baisse : 4,6 pour cent en 2011-2012 pour 15,3 pour cent en 2010-2011 et ce, malgré une hausse dans le premier degré (14 pour cent en 2011-2012 contre 12,5 en 2010-2011). Le passage le plus délicat se situe en troisième et cinquième secondaires ordinaires, années d'orientation qui ne se déroulent pas toujours bien.

Cette légère baisse résulte de ce que nous avons fait pour combattre l'échec scolaire. Le prédécesseur des ministres Simonet et Schijns avait suivi plusieurs approches. Le rapport en té-

moigne : il n'y a pas une seule manière d'aborder le problème. Pour lutter contre le redoublement, il faut combiner les méthodes.

Je souhaite pointer trois constats intéressants du rapport. Tout d'abord, je reviendrai sur un fait qui a eu un large écho dans la presse : si un élève qui redouble progresse, l'élève qui poursuit son cursus progresse davantage. Les études en témoignent et cela mérite d'être souligné.

Par ailleurs, vous indiquez très justement que toute évaluation est relative. Cela pose la question de la cotation par les enseignants. Chez nos voisins, la cotation se compare non pas à la moyenne de la classe mais à celle de la Flandre. De tels systèmes partent du constat très pertinent que l'évaluation varie en fonction de la posture de l'enseignant, lequel est également face à une classe différente chaque année.

Enfin, ce débat pose la question du sens de l'école. Nous souhaitons tous que l'école construise des citoyens aptes à affronter le monde dans lequel nous vivons. Mais, comme vous l'affirmez, aujourd'hui nous espérons surtout les amener à réussir, et nous luttons donc contre l'échec.

Concernant les remèdes à apporter, comme vous j'estime qu'on ne peut pas interdire le redoublement. En 1994, le ministre de l'Éducation, M. Di Rupo, l'avait interdit entre la première et la deuxième année. Nous pouvons comprendre la nécessité d'un tel « électrochoc » : tous partageaient le constat que le redoublement était néfaste tant sur le plan pédagogique, psychologique que financier. Cela n'a pas marché car il n'y avait pas de modules de remédiation et les enseignants étaient démunis. Une mesure ponctuelle ne suffit pas. Au contraire, c'est tout un processus qui doit insérer l'élève dans une dynamique de réussite et c'est la culture de l'école qu'il faut travailler.

En ce sens, votre rapport est intéressant puisqu'il insiste sur le fait que le redoublement n'est pas positif. J'espère donc qu'il sera lu et, surtout, compris, en particulier par les associations de parents pour lesquels la culture de l'école, au sens particulier de culture d'un établissement spécifique, est un gage de réussite de leurs enfants.

Sous la précédente législature, après une mission en Angleterre, M. Dupriez, professeur à l'UCL, était venu nous parler du redoublement. Il avait attiré notre attention sur le fait que le système anglais, pourtant profondément inégalitaire sur le plan social avec une structure dichotomique d'écoles privées et publiques, bannit le redoublement. Il nous avait expliqué qu'il avait rencontré des directeurs d'école éberlués d'apprendre qu'en Belgique, nous ne faisons pas progresser les élèves d'une même classe ensemble. Dans notre pays, nous mélangeons allègrement mixité sociale et mixité scolaire, cette dernière restant encore et toujours un objectif alors qu'en Angleterre, pays

socialement très inégalitaire, elle est une valeur en soi. En Grande-Bretagne, tous les élèves d'une classe passent ensemble dans la classe suivante et malgré les idées préconçues, tout le monde y gagne, y compris les meilleurs qui ne sont pas tirés vers le bas.

Je voudrais aussi dire quelques mots à propos des blocs de construction mis en œuvre par les ministres Dupont, Simonet et Schyns. Le soutien pédagogique est multiforme. L'opération « Décolage » dans le premier degré différencié, d'une portée certes limitée, a donné des résultats. Les enseignants se sont sentis soutenus, encadrés, et leur réflexion a été stimulée. Le plan « Dys » relatif aux troubles de l'apprentissage, bien souvent à la base de l'échec scolaire, a remporté un grand succès auprès des enseignants. À chaque séance d'information, les enseignants étaient avides d'obtenir des renseignements sur les outils disponibles pour lutter contre les troubles de l'apprentissage.

Enfin, lors de la prochaine législature, il faudra adopter un décret fondateur sur la formation initiale et continuée des enseignants. La Fondation Roi Baudouin relève, comme nombre d'autres études, combien il est important de détecter au plus vite la précarité des élèves. Pour ce faire, une bonne formation initiale des enseignants est indispensable. Votre rapport insiste sur la nécessité de donner aux enseignants les outils nécessaires pour réaliser une remédiation au sein de l'école tout au long de l'année et non pas uniquement dans la période qui précède les examens.

À la lumière des chiffres évoqués, les moments d'orientation dans le secondaire sont des moments charnières qui influent fortement sur le redoublement. Nous devons insister davantage sur cette notion de « période de transition ». Un dispositif doit être mis en place pour que l'orientation soit conçue comme un processus qui permette à l'élève de choisir une option où il s'épanouisse et réussisse.

Il nous faut veiller au ton employé pour dialoguer avec les écoles. Ces dernières, conscientes du problème, organisent déjà plusieurs dispositifs. Le rapport de la Commission de pilotage (Copi) à propos du décret sur les inscriptions est, à cet égard, très intéressant. Il nous apprend que toutes les écoles qui accueillent désormais un public différent de celui auquel elles étaient habituées ont pris des mesures pour éviter l'échec scolaire. Il est intéressant de constater également que toutes les mesures n'ont pas porté leurs fruits et que certains outils se sont révélés moins performants. Toutefois, même en l'absence d'outils et sans l'aide des parents, le corps enseignant affiche une véritable volonté de lutter contre l'échec scolaire.

Je vous remercie, madame Désir, de nous permettre de faire le point sur la question.

M. le président. – La parole est à Mme Li-

nard.

Mme Bénédicte Linard (ECOLO). – Le rapport présenté par Mme Désir nous rappelle que l'échec scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles demeure plus que jamais un enjeu majeur. Notre enseignement reste le mauvais élève en comparaison avec d'autres pays européens tant pour le redoublement que, de manière corrélée, pour la reproduction des inégalités sociales. Le redoublement est en quelque sorte un serpent qui se mord la queue. Synonyme d'échec scolaire, il engendre une perte de l'estime de soi qui, malgré les progrès à court terme pendant l'année recommencée, provoque un apprentissage de moins en moins garanti, qui entraîne l'échec, etc. Le redoublement montre donc clairement ses limites, contrairement à ce qu'affirmait tout à l'heure Mme Bertiaux. Nous restons pourtant les « champions du monde » dans le domaine. Cela a bien sûr un coût financier, mais surtout un coût humain énorme.

En complément des données figurant dans le rapport, le groupe Ecolo a analysé les chiffres par bassin scolaire. Ceux-ci confirment que l'échec scolaire est plus élevé chez les enfants issus de milieux urbains et dont l'indice socio-économique est plus faible. Par ailleurs, ils montrent que le taux d'échec est assez disparate dans la Fédération. En primaire, pour l'année de référence 2011, il oscille entre 5,5 % dans la région de Charleroi et le Sud du Hainaut et 4,4 % à Mons-centre alors qu'il est de 2,1 % à Nivelles, de 3,1 % dans le Luxembourg, Bruxelles se situant dans la moyenne avec un taux de 3,9 %.

Dans le secondaire, le taux d'échec est bien plus élevé : il est de 12 % à Huy-Waremme, de 12,1 % dans le Luxembourg et de 12,3 % à Verviers mais atteint 18 % à Bruxelles, 17 % dans la région de Mons-centre et 16,1 % à Charleroi et dans le Sud du Hainaut.

Cette analyse par bassin met en évidence que le taux d'échec n'est pas identique sur tout le territoire, ce qui implique que les solutions à apporter au problème devront nécessairement être adaptées aux situations.

J'ajouterai que, de 2006 à 2011, le taux d'échec a diminué de 0,4 % en primaire mais qu'il a augmenté de 1,7 % dans le secondaire.

Enfin, dans notre Fédération, le redoublement remplit en fait d'autres fonctions que celle de mettre les élèves à niveau. Sans entrer dans les détails, il a une fonction de gestion de l'hétérogénéité et de sélection des élèves, ainsi que de positionnement stratégique et symbolique des établissements. Il permet également de réguler l'ordre scolaire dans la classe et de maintenir l'autonomie professionnelle des enseignants. Comme le soulignait M. Draelants dans les *Cahiers du Girséf*, analyser le redoublement uniquement sous la loupe de son inefficacité pédagogique ne suf-

fit pas puisqu'il fait malheureusement partie intégrante de ce qui est communément considéré comme « normal » dans notre système scolaire.

Voilà pour les constats, venons-en aux solutions.

La lutte contre l'échec scolaire doit se construire sur le terrain. Il faut mettre en place, avec les enseignants, des alternatives pragmatiques et efficaces.

Le groupe Ecolo a retenu une série de pistes à travailler simultanément, pistes qui ne sont pas exhaustives.

La première concerne la formation initiale et la formation continue. Sachant que le redoublement n'a pas uniquement une fonction pédagogique, il faut permettre à chaque enseignant de comprendre ses enjeux et ses limites et lui donner les moyens de répondre aux difficultés scolaires des élèves. Dans le même temps, il faut agir sur les institutions qui, d'une manière ou d'une autre, soutiennent les autres fonctions du redoublement. Indéniablement, améliorer les formations initiale et continue constitue un levier majeur de la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités.

S'il suffisait de publier un décret, le redoublement ferait probablement déjà partie du passé. C'est pourquoi il est essentiel de partir du terrain en commençant par examiner les réponses qui ont déjà été apportées ça et là. Sont-elles transposables ailleurs ? Pourquoi le redoublement n'augmente-t-il pas, voire diminue, en primaire dans certains bassins ? Des pratiques innovantes ont-elles été mises en place avec succès dans certains endroits ? Comment permettre à d'autres écoles du même bassin d'en tirer profit ?

La remédiation est une autre piste de travail. De nombreuses études montrent qu'elle est surtout efficace lorsqu'elle a lieu au sein même des classes. Nous devons amener nos enseignants à faire de la remédiation immédiate en classe et à détecter précocement des difficultés. Le dispositif « Décolège » dont nous venons de discuter est positif. Il permet de mobiliser les acteurs de l'enseignement maternel autour de la question du redoublement. Néanmoins, la lutte contre l'échec scolaire manque d'objectifs clairs et d'une stratégie collective et rassembleuse. Nous devons corriger ces lacunes et définir une stratégie cohérente et volontariste pour y parvenir.

Aussi, connaissant les spécificités locales – 23 % d'élèves étrangers à Bruxelles contre 3 % à Huy-Waremme, ou 59 % d'élèves dans l'enseignement qualifiant dans le Hainaut occidental contre 34 % dans le Brabant wallon –, il serait utile de différencier les politiques par bassin scolaire afin qu'elles s'ajustent aux réalités des écoles et de leur territoire. Nous devons soutenir davantage les bassins scolaires dont les instances pourraient rassembler toutes les filières, tous les niveaux, tous les

réseaux afin de coopérer sur une base territoriale.

Une autre piste est la création d'un véritable tronc commun. Nous sommes persuadés de son utilité dès le primaire, de l'âge de six ans jusqu'à quatorze ans au moins.

Ce système permettrait de remédier aux faiblesses et aux lacunes, sans redoublement, mais avec une réelle prise en charge des difficultés.

Je souhaiterais également ajouter la notion de tronc commun polytechnique qui comporterait les connaissances de bases essentielles comme le calcul et la lecture mais également, en interaction, d'autres disciplines artistiques, technologiques, techniques et scientifiques, par exemple.

Enfin, en plus de la remédiation en classe, notre enseignement pourrait offrir à chaque enfant la possibilité d'atteindre les objectifs grâce à un apprentissage qui lui est propre.

Cependant, même s'il y a urgence, il ne faut pas agir dans la précipitation.

Notre groupe a répondu clairement à l'appel de la plate-forme visant à refonder l'école car je pense que nous ne parviendrons pas à résoudre les problèmes du redoublement et de l'échec scolaire sans une alliance objective des acteurs du terrain, des parents, des politiques et des associations ayant un lien avec l'école.

Comme j'y faisais allusion avec l'image du serpent qui se mord la queue, si le redoublement est onéreux financièrement, il coûte surtout très cher humainement.

Il reste, pour résoudre ce problème, beaucoup de travail à faire.

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

M. Marcel Neven (MR). – Madame Désir, je vous remercie pour votre rapport que j'ai lu attentivement mais que je n'ai malheureusement pas pu écouter, étant retenu dans les embouteillages.

Le rapport aborde un sujet particulièrement important, l'échec scolaire qui est caractéristique de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, vu le nombre trop important d'élèves et d'étudiants qui perdent une ou plusieurs années comparativement aux autres pays de l'OCDE. Dans ce cadre, nous nous trouvons même dans le bas du peloton.

De plus, le redoublement se produit tôt dans le cursus scolaire et parfois même avant que celui-ci n'ait débuté puisque certains élèves prolongent leur passage à l'école maternelle. Qu'il y ait trop de redoublants dans notre système est donc une évidence mais cette constatation ne signifie pas à mes yeux qu'il ne doit plus y avoir du tout de redoublement. D'ailleurs, il y en a dans la plupart des pays de l'OCDE.

Même si le coût du redoublement avoisine

10,9 % du budget de l'enseignement primaire et secondaire, ce n'est pas cela qui doit nous pousser à trouver des solutions. S'il était utile, ce coût serait admissible. Par contre, s'il ne l'est pas ou peu, une meilleure utilisation des moyens est souhaitable dans une Communauté française désargentée. Si le redoublement était l'arme extraordinaire permettant à tout le monde de faire de magnifiques études, je pourrais être d'accord mais il se fait que ce n'est pas le cas.

Madame Désir, il ne suffit évidemment pas de déclarer que le nombre de redoublants doit diminuer, il faut aussi étudier la question de près, ce que vous avez fait. Votre étude est particulièrement fouillée et s'intéresse aux travaux réalisés dans de nombreux pays. Les recherches universitaires citées méritent que l'on prenne le temps de les compiler.

En tant qu'homme de terrain, puisque j'ai été professeur, proviseur, préfet, échevin de l'enseignement, président du Conseil de l'enseignement des communes et provinces, il me semble cependant que ces études sont parfois très – voire trop – théoriques et qu'elles ne sont pas toujours en adéquation totale avec la réalité.

Il me paraît en fait qu'un hiatus important existe entre le monde des pédagogues qui s'appuient sur des chiffres mais qui ne donnent pas cours aux élèves de l'enseignement obligatoire – certains les qualifient d'ailleurs parfois de pédagogues en chambre ! – et le monde des enseignants, beaucoup plus – parfois trop – terre à terre et victimes d'un certain conservatisme. À travers les étudiants, ils voient évoluer notre société dans un sens pas toujours positif ou, en tout cas, qu'ils n'apprécient pas, et ils s'efforcent souvent de contrecarrer cette évolution. Leur attitude est-elle trop passiste ? Certains parlent de culture de l'échec... Il conviendrait de réduire cet hiatus sinon les études des pédagogues seront sans intérêt et l'enseignement ne progressera pas dans un sens que nous souhaitons tous, à savoir la réduction du redoublement, particulièrement s'il est inutile et infructueux.

Cette étude contient d'ailleurs des chiffres qui mettent en évidence cet hiatus. Il est rappelé qu'à la suite du décret « école de la réussite », à partir de 2000, l'élève doit parcourir la première étape de la troisième maternelle à la deuxième primaire sans redoublement. Mais aussitôt après, le nombre de doublants en deuxième primaire a augmenté considérablement. L'étude signale que le même phénomène s'est produit au début de l'enseignement secondaire. Je pense qu'il faut partir de cette intéressante constatation pour faire mieux.

Pédagogues et hommes politiques ne partageaient pas le point de vue des enseignants. Ces derniers ont pris sur le terrain des dispositions qui ont contrecarré les décisions et les analyses des premiers.

Une partie assez longue du rapport étudie le comportement et les conceptions des enseignants et futurs enseignants de manière quelque peu fastidieuse, reconnaissons-le. Quoi qu'il en soit, tous les enseignants, actuels et futurs, devraient être informés des recherches sur le redoublement, mais sans qu'il y ait un hiatus entre eux et les chercheurs. Les enseignants ne doivent pas être mis au pilori, le dialogue doit s'installer, voilà l'effort important à fournir. La pédagogie est une science difficile et non exacte. Les plus grands spécialistes peuvent émettre des théories contradictoires. Pour résoudre cet énorme problème, il faut assurer une collaboration efficace entre les deux catégories.

La question fondamentale reste donc : Pour quoi faire doubler ? Question corollaire : Dans quelles matières les échecs sont-ils tels qu'un redoublement s'impose ? Je vous fais part, ici, d'un point de vue terre à terre qui ressort de mon expérience personnelle. À mon sens, les conseils de classe font doubler les élèves et les étudiants soit par sanction, soit parce que la matière n'a pas été assimilée. Les sanctions pour comportement négatif me paraissent inadmissibles. Ce sont pourtant des arguments que l'on entend dans les conseils de classe et auxquels il faut parfois s'opposer, non sans difficulté. La solidarité entre professeurs doit parfois être contrecarrée. C'est, selon moi, le type de redoublement le plus inadmissible. Au lieu de stigmatiser et de réprimer le refus d'accomplir les efforts demandés, les enseignants devraient se montrer plus convaincants et, parfois, rendre leur cours plus attrayant. Les élèves n'étudient pas certaines matières tout simplement parce qu'elles ne les intéressent pas. À l'époque où j'étais proviseur, je me rappelle avoir demandé à des étudiants la raison de leur absence en classe. Ils me répondaient tout simplement que le cours n'était pas intéressant. Ils trouvaient beaucoup plus passionnant d'aller voir un film qui était d'ailleurs parfois de haut niveau. Il m'est arrivé ainsi d'en féliciter certains pour le choix de film qu'ils avaient fait !

Si les professeurs n'obtiennent aucun effet après avoir utilisé toute leur force de conviction et que l'équipe pédagogique reste sans réaction et « laisse passer » l'élève, tout le système risque d'être mis en péril. On peut saboter un cours simplement en ne s'y intéressant pas. Si cela n'est pas sanctionné, cela pose un problème pour l'organisation générale.

Le redoublement peut aussi découler d'un manque d'assimilation des matières. Le début de la scolarité doit être distingué des années supérieures. Dans les premières années, il faut faire appel à la remédiation, cela a déjà été dit. Elle peut être menée par l'instituteur, ce qui est préférable mais pas toujours possible. Elle peut également être dispensée par un maître spécial particulièrement qualifié. Il peut évidemment arriver qu'un autre professeur fasse comprendre à l'élève ce qu'un premier n'avait pas réussi à faire.

Ce type de remédiation doit être poursuivi le plus longtemps possible, normalement jusqu'à la fin des études primaires ou au début du secondaire. Si cela ne suffit pas, l'élève choisira de changer d'option ou de persévérer. Dans ce cas, le redoublement pourra être utile s'il est librement consenti.

Une autre explication des difficultés est la population hétéroclite dans nos écoles. Je n'aime pas trop l'exemple de la Finlande cité régulièrement. La population de ce pays est plus homogène tant à cause de sa situation géographique que de sa langue. De plus, les centres urbains sont très nombreux chez nous or les zones rurales rencontrent moins de difficultés. J'ai enseigné dans la province de Luxembourg et je n'ai jamais eu de problème.

Un paragraphe du rapport m'a particulièrement intéressé parce qu'il décrit une expérience que j'ai aussi vécue. Certains enfants immigrés posent peu de problèmes. J'ai enseigné dans des écoles relativement difficiles avec des classes composées entièrement d'enfants d'origine étrangère qui faisaient preuve d'une réelle volonté de progresser. Pratiquement tous sont allés à l'université. Ce n'est évidemment pas une généralité, mais cela montre que si l'on encourage un enfant d'un milieu social relativement défavorisé, il peut vraiment progresser. Ce n'est pas toujours uniquement le milieu social ou culturel qui pose problème.

Je ne puis cependant adhérer à la partie du rapport qui fait l'apologie du tronc commun, en tout cas si on le prolonge. Un tronc commun jusqu'à la fin de la deuxième année, d'accord, mais un tronc commun de quatre ans dans le secondaire accroît encore l'aspect négatif des filières de relégation que sont les différentes formes d'enseignement qualifiant. Repousser le plus tard possible la possibilité de rejoindre l'enseignement qualifiant, c'est vraiment donner l'idée que l'on ne pouvait faire autrement. Beaucoup sont d'ailleurs en train de faire marche arrière. Mes discussions avec du personnel de l'enseignement qualifiant montrent qu'ils partagent mon point de vue.

On ne peut valoriser l'enseignement qualifiant qu'en en faisant un choix positif, par exemple dès la deuxième année, sur la base d'essais, comme ce fut le cas. Malheureusement, notre enseignement propose souvent de nouvelles possibilités aux étudiants mais elles disparaissent ensuite. Lors de mes études secondaires, les étudiants pouvaient tester des cours à caractère technique, même s'ils prenaient par la suite une autre direction.

Je ne nie pas l'intérêt de l'analyse des données Pisa figurant dans le rapport mais il faut comparer ce qui est comparable. On accorde parfois trop de valeur aux chiffres de cette enquête. En effet, la Belgique consacre un espace important à l'apprentissage des langues car on estime qu'un Belge, et plus particulièrement un Wallon, doit connaître deux, voire trois langues. Il est donc in-

juste de nous comparer avec la Grande-Bretagne ou autres pays anglophones où l'apprentissage des langues étrangères est moins important. Or le temps consacré aux langues ne peut l'être aux sciences. Cet aspect n'est pas repris dans le rapport.

Ce rapport aurait aussi pu évoquer l'enseignement rénové, qui offrait plus de liberté aux étudiants dans le choix de leurs options et qui aurait dû permettre de réduire le redoublement. Or le but n'a pas été atteint car de nombreux élèves ont choisi les matières les plus faciles. Là se situent, à mon sens, les causes de l'échec de l'enseignement rénové.

Une étude sur le redoublement ne peut faire l'impasse sur les choix qui ont été posés à la fin des années soixante. Ont-ils encore une influence sur l'enseignement actuel ?

J'en viens à ma conclusion. Le redoublement doit sinon disparaître, du moins diminuer considérablement mais sans que cela n'entraîne un nivellement par le bas. Aucune concession ne peut être admise. Si nous devons faire l'impossible pour réduire sensiblement le redoublement, nous ne pouvons pas toucher à la qualité de notre enseignement ni à l'avenir de nos élèves.

M. le président. – La parole est à Mme Schyns, ministre.

Mme Marie-Martine Schyns, ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale. – Le rapport de ce débat capital porte comme titre « la remédiation à l'échec scolaire ». Il n'aborde cependant que la question du redoublement. Or l'échec scolaire est une réalité bien plus large sur laquelle je reviendrai.

Les experts sollicités se sont concentrés sur la question du redoublement mais ont limité leur revue de la littérature scientifique aux croyances ou aux représentations des enseignants sur ce redoublement. Ils ont toutefois reconnu à quel point « il convient d'aborder cette réflexion sur le redoublement dans une perspective systémique. »

Sans m'engager dans un débat d'experts, je trouve dommage que l'on ait analysé un sujet aussi important que l'échec scolaire que sous un seul angle, celui du redoublement, alors que la recherche scientifique internationale a ouvert d'autres angles d'approche importants.

Il est certes du devoir d'un expert scientifique d'être à la pointe de la recherche mais il est par ailleurs du devoir des décideurs politiques de tenir compte de toute la complexité du réel en alimentant leurs analyses et décisions de plusieurs apports théoriques et empiriques. Aussi, dans les rapports de recherche commandés par Mme Simonet, y avait-il non seulement des recherches sur les croyances des enseignants, mais aussi d'autres approches comme la fonction que joue la pratique du

redoublement dans le métier d'enseignant, dans les relations entre enseignants ou dans l'identité professionnelle.

Par ailleurs, au-delà des constats sur la résistance des croyances des enseignants sur le redoublement, les politiques appliquées sous cette législature en collaboration avec le service général du Pilotage du système éducatif, découlaient d'une prise au sérieux de la question de l'échec scolaire et puisaient leurs actions dans des apports scientifiques diversifiés.

Il a tout d'abord été tenu compte de la littérature qui souligne la difficulté pour les acteurs scolaires d'appliquer le prescrit scientifique ou décretaal dans des pratiques quotidiennes. Je renvoie ici aux notions de traduction du prescrit, de création ou de co-construction avec les acteurs de terrain.

Mais il a aussi été tenu compte des études qui mettent en évidence les conditions favorables à l'émergence et au maintien de pratiques innovantes susceptibles de susciter des réformes pédagogiques durables.

Enfin, une attention particulière a été portée à la notion de sentiment d'efficacité perçu par les élèves et les enseignants et à celle du leadership pédagogique, notions très présentes dans la littérature scientifique.

Pour finir, nous avons créé un contexte favorable à la constitution de communautés de pratiques, de communautés apprenantes et de maillage des acteurs de terrain avec des acteurs intermédiaires. Toutes ces pratiques sont décrites par les experts et les études internationales.

Si l'on veut un débat fructueux sur la remédiation à l'échec scolaire, il me semble indispensable d'examiner les différentes politiques scolaires depuis une décennie. Ce rapport est le point de départ d'un travail qui va se poursuivre bien au-delà de cette législature.

Je note que le rapport parlementaire mentionne la réforme du premier degré et montre ce qu'elle a produit comme progrès. D'autres réformes, sans grand effet sur le redoublement et l'échec scolaire malgré l'importance des moyens investis, sont passées sous silence. Cela pose question. Je pense par exemple à l'augmentation des moyens en P1 et P2 dont les résultats mériteraient d'être analysés.

Dans le rapport, on précise que les politiques contre le redoublement sous cette législature n'ont ciblé que les élèves de deux ans et demi à huit ans, notamment avec le dispositif « Décolage ». C'est exact mais d'autres politiques de cette législature qui avaient pour objectif la remédiation à l'échec scolaire, comme la certification par unités, la différenciation pédagogique au premier degré ou le projet Expairs, devront être évaluées,.

Le projet Expairs part du constat d'échec

en troisième professionnelle et cible les élèves du deuxième degré de l'enseignement professionnel. Nous avons demandé à des établissements volontaires d'expérimenter de nouveaux dispositifs favorisant un choix d'option et remotivant les élèves. Nous avons fonctionné par groupes. Chaque groupe changeait un comportement ou une stratégie, puis évaluait la portée de la modification. Les échos du terrain sont relativement positifs. De nombreux enseignants s'inquiètent d'une éventuelle suppression de ce dispositif car ils estiment que les modifications induites ont eu des effets bénéfiques. Nous devons analyser ces résultats et en tenir compte dans le débat sur le redoublement.

L'objectif du projet Expairs est de soutenir le jeune à un moment difficile de son parcours et de l'amener à poser un regard nouveau sur son avenir. Cela devrait limiter les échecs et les redoublements dus à un mauvais choix d'option à l'issue du premier degré.

La certification par unités (CPU) est une grande réforme qui prendra encore plus d'ampleur à l'avenir. À la rentrée 2014, une nouvelle option sera certifiée par unités. À la rentrée 2015, c'est une dizaine d'options supplémentaires qui seront certifiées par unités, dans tous les secteurs et toutes les écoles d'enseignement professionnel.

L'objectif de la CPU est de valoriser la réussite, donc les acquis des élèves, plutôt que de sanctionner les échecs. Ce dispositif part du constat que beaucoup d'élèves échouent encore entre la cinquième et la sixième dans l'enseignement secondaire professionnel. Les programmes ont été découpés en unités d'acquis d'apprentissage. Chaque unité a une signification particulière pour le métier et fait l'objet d'une évaluation.

Au lieu d'être évalué lors des deux sessions d'examens, l'élève est mobilisé tout au long de l'année afin d'enregistrer progressivement les acquis. En cas de lacune, une remédiation directe permet de réussir par la suite l'unité manquante. Cette nouvelle vision de l'apprentissage gomme le redoublement dans le troisième degré et remplace l'épée de Damoclès que représente l'échec par une spirale vertueuse de la réussite, unité par unité. De plus, un jeune qui sort du système sans avoir réussi l'ensemble des unités peut compléter son apprentissage par une formation pour adultes qui serait également découpée en unités.

Le décret relatif à l'organisation pédagogique du premier degré de l'enseignement secondaire a instauré un premier degré commun. En effet, la différenciation pédagogique au premier degré a un effet de seuil pour de nombreux élèves chez qui elle entraîne des difficultés, des échecs et des relégations progressives.

Le tronc commun ne signifie pas que tout le monde fait la même chose en même temps ; le but

est qu'un maximum d'élèves acquièrent un maximum de compétences de base. Il est améliorable, et c'est d'ailleurs l'objectif du décret sur le premier degré qui sera discuté en commission dans quinze jours.

Pour aplanir les difficultés des élèves, il faut à mon sens agir tant au niveau collectif qu'individuel. Les deux dimensions sont prises en compte dans les cinq dispositifs du décret.

Ainsi, le plan d'actions collectives (Pac), conçu de manière collégiale, concerne l'ensemble de l'école mais aussi chaque groupe-classe. On y définit plusieurs dynamiques de motivation et d'orientation et détermine les actions éducatives et pédagogiques prioritaires. Toutes les écoles sont différentes et le Pac permet de travailler en fonction de leurs spécificités.

L'action individuelle, quant à elle, est définie dans un plan individualisé d'apprentissage (Pia) qui permet de réfléchir au parcours de l'élève.

Le troisième dispositif permet d'adapter la grille de cours d'un élève en fonction du plan individualisé établi suivant ses besoins dans certaines matières.

Le quatrième dispositif optimisera le parcours du premier degré par la suppression progressive de la première année « S » et la mise en œuvre éventuelle d'une année complémentaire dans ce degré pour assurer la maturation, confirmer des choix et terminer le tronc commun en ayant les compétences de base nécessaires.

Enfin, des activités permettront la découverte du monde extérieur à l'école et une orientation au sein du premier degré déjà et non pas seulement à son issue. Les activités *orientantes* reposent sur les projets appliqués dans les écoles partenaires des expériences pilotes du premier degré.

Je vous remercie pour l'intérêt manifesté dans cette commission pour « Décolâge ». J'observe simplement que la présentation de ce projet est partielle car elle ne prend pas en compte toute la mesure des innovations en termes de pilotage. « Décolâge » participe à la lutte contre le redoublement. Toutefois, les outils pédagogiques qui ciblent au départ les enfants de deux ans et demi à huit ans s'étendent progressivement depuis cette année aux élèves de douze ans et reprennent également d'autres leviers : les outils et les formations organisées par l'IFC, les journées d'interventions sur les relations école et familles précarisées, la plate-forme interactive « mENTeos », qui a été citée, ainsi que le très récent dispositif de soutien au compagnonnage.

Ces outils très divers mettent l'accent sur l'application dans la pratique pédagogique de notions théoriques essentielles. Ils sont porteurs de changement lorsqu'ils sont vraiment utilisés par les enseignants. Ils correspondent aux recommanda-

tions émises dans le rapport sur la nécessité d'assurer un lien réel entre la théorie et la pratique professionnelle dans la formation en cours de carrière.

L'IFC n'a eu de cesse, depuis cinq ans, d'innover dans ces dispositifs de formation.

L'intérêt du programme « Décolâge » est que plusieurs membres de l'équipe pédagogique suivent la même formation. L'enseignant n'est donc plus seul avec ce qu'il a appris quand il retourne dans sa classe. La formation combine des jours de présence et du travail à distance. Ce programme est un réel dispositif de formation qui peut parfois produire des effets des mois plus tard.

Il y a quinze jours, la directrice d'une école m'indiquait que la formation n'avait pas encore eu de suite car l'institutrice qui l'avait accompagnée n'avait pas utilisé le kit pédagogique en classe. Elle m'a toutefois indiqué que depuis la formation, les relations avec le centre PMS s'étaient considérablement modifiées : les collaborations sont devenues plus ciblées et le travail, plus collégial. Ensemble, ils ont construit de nouvelles grilles d'observation des élèves et instauré des plans individuels d'apprentissage (Pia). Ils ont aussi organisé quatre conseils de classe annuels contre un seul auparavant.

Certes, le kit pédagogique n'a pas encore été utilisé mais le travail collégial a fortement progressé et les pratiques ont évolué sans que les enseignants ne ressentent de contrainte. Ils se sont réellement appropriés la démarche et les échos des centres PMS et des enseignants étaient très constructifs. Les ressources proposées peuvent être utilisées après un certain délai. En mai prochain, la personne qui a suivi la formation informera les autres enseignants. Vu que la réflexion est désormais ouverte dans l'équipe, je suis certaine que cette journée leur sera pleinement utile. Même un an plus tard, les collègues qui pratiquent déjà la différenciation pédagogique y trouveront un intérêt.

L'enjeu majeur du pilotage de notre système scolaire est de réussir, en tant que décideur et en tant qu'administration, à soutenir non seulement un changement de croyance sur le redoublement et le développement de l'enfant mais aussi un changement de pratiques pédagogiques. Il faut favoriser le travail d'équipe avec des spécialistes qui gravitent autour de l'école. Les experts internationaux soulignent que les meilleurs outils sont peu efficaces s'ils ne sont pas inclus dans un processus de pilotage innovant.

Le pilotage innovant est réellement mis en avant dans le programme « Décolâge ». Les recherches menées par le Girsef, qui analyse les conditions propices aux changements pédagogiques, et par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE (Ceri) en

attestent.

La semaine dernière, j'ai transmis l'avis intermédiaire du comité de pilotage de « Décolâge » au gouvernement afin qu'il en prenne acte et j'ai sollicité l'avis de la commission de pilotage à propos de son contenu. Cet avis identifie cinq logiques se tenant comme les doigts de la main.

Premièrement, une logique de pilotage coopératif entre les niveaux locaux, intermédiaires et globaux de notre système. Le comité opérationnel de « Décolâge » se réunit une fois par mois pour construire de nouvelles ressources. Ces réunions se déroulent sur la base d'une collaboration entre les réseaux.

Deuxièmement, une logique de production de ressources et d'outils scientifiquement validés, en partenariat avec les services de recherche des universités, la Fondation Roi Baudouin et le Ceri. J'en ai déjà parlé longuement.

Troisièmement, une logique de soutien aux communautés de pratiques. Nous savons que les individus acceptent plus facilement d'évoluer et de changer leurs pratiques en observant leurs collègues, en échangeant avec eux, en construisant ensemble des repères et des réponses communes.

Quatrièmement, une logique de régulation et d'auto-évaluation des dynamiques en cours. L'implication des services de conseil et de soutien pédagogique des réseaux est très grande. Beaucoup de conseillers pédagogiques apprécient la façon dont « Décolâge » leur permet d'entrer en discussion avec les équipes. Des outils comme le plan d'action et le Tabor contribuent également à soutenir la régulation du travail. Par ailleurs, nous avons proposé un apport scientifique précieux sur la question du leadership pédagogique aux inspecteurs, aux conseillers pédagogiques et aux formateurs en cours de carrière grâce à une conférence du professeur américain James Spillane.

Cinquièmement, une logique d'analyse et d'évaluation du développement du programme « Décolâge », fondée sur une recherche menée par l'une de nos universités et par le Ceri.

Tout cela a un coût très faible. Le principe est de mobiliser autrement les forces existantes, et non d'ajouter des moyens.

Nous ne pouvons pas encore démontrer les effets de ce pilotage, ni sur le changement des pratiques pédagogiques, ni sur la réussite des élèves puisqu'il s'agit d'une innovation. Cependant, je puis d'ores et déjà vous dire que cette réforme remplit un grand nombre de conditions identifiées par les experts internationaux comme étant nécessaires pour espérer voir le changement émerger.

Encore faut-il que cela soit suffisant. Les logiques nouvelles devront donc être soutenues à différents niveaux et débattues. L'intérêt des expériences pilotes menées sous cette législature est

d'apporter des données concrètes provenant du terrain, à tous les niveaux du système, afin de prendre des décisions éclairées à la fois par la recherche scientifique et par la démarche expérimentale.

Certes, il faudra dégager des moyens financiers dont nous ne disposons pas pour l'instant mais je suis optimiste car les chiffres que le service des indicateurs vient de me transmettre – ils doivent encore être validés par la commission de pilotage – montrent que les taux de redoublement sont en constante diminution à chaque niveau du cursus depuis cinq ans. Il ne s'agit plus d'un simple frémissement. Le coût du redoublement suivant le mouvement, cela dégage une enveloppe qui pourra être affectée à la lutte contre l'échec scolaire.

Nous assistons peut-être à une évolution en profondeur dont il faudra poursuivre et amplifier les effets. Dans les années à venir, je souhaiterais faire nôtre le titre de la série des capsules vidéos diffusées sur *La Trois* « Redoubler de confiance ». Il s'agit de redoubler de confiance en notre système scolaire, nos enseignants et nos élèves.

Je vous remercie pour votre rapport et cet intéressant débat.

(M. Tachenion prend la présidence de la séance.)

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

M. Christian Dupont (PS). – Je remercie également Mme Désir pour ce rapport fondamental. Quand on devient champion du monde dans un domaine où l'on ne souhaite pas briller, il importe de s'interroger et de regarder la réalité en face. Comme l'a dit Mme Linard, nous devons réagir avec ambition. J'ajouterai : avec stratégie et détermination. L'échec scolaire représente un coût de 420 millions d'euros. Lors du dernier vote budgétaire, la nécessité de trouver un million d'euros pour les académies avait provoqué l'émoi. À juste titre. C'est dire si diminuer le coût de l'échec nous donnerait des marges.

Remettons les choses à leur juste place. L'échec scolaire est un gâchis humain et sociétal. Humain, car il est inacceptable que tant de jeunes, tant de talents quittent l'école sans aucune formation. Sociétal, car il est catastrophique de se retrouver sur le marché de l'emploi dépourvu de toute formation. Ne multiplions pas les difficultés déjà nombreuses de nos deux régions. Refuser d'affronter la réalité aurait des conséquences dramatiques pour tous, enfants, étudiants, enseignants, et pour nos régions.

Regarder la vérité en face ne signifie pas qu'il faille recommencer une énième grand-messe. Pour ma part, j'en ai déjà connu quatre. Les Assises de l'enseignement où François Martou nous disait déjà ici que notre enseignement manquait de pilotage. Les ministres Nollet et Hazette ont en

suite mené les deux grandes enquêtes sur les enseignants. Le « Contrat pour l'école » a suivi. Et voilà qu'une nouvelle concertation se profile. Cela commence à faire beaucoup, or il est temps d'agir.

Regarder les choses en face, c'est constater que notre système d'enseignement est quasiment devenu un marché où la concurrence prend le pas sur la cohérence. Loin de moi l'idée de dire que chacun ne fait pas de son mieux mais les efforts sont isolés, ils ne sont pas « réseautés », comme on le dit joliment au Québec.

Ce qui est gravissime, chers collègues, c'est que beaucoup d'acteurs méconnaissent les efforts déployés par les autres. Un chercheur a constaté que les enseignants ignoraient souvent les initiatives prises aux autres niveaux. Il en résulte un manque de cohérence dans le parcours des élèves. À chaque passage de cycle ou de niveau, les élèves sont confrontés à des ruptures, parfois génératrices d'échecs, car ils doivent constamment s'adapter au lieu de bénéficier d'une continuité d'apprentissage.

Tout le monde se rejette la faute. Les acteurs du niveau supérieur accusent ceux de l'enseignement secondaire, ces derniers incriminent l'école primaire et ainsi de suite jusqu'aux parents et au monde politique. Il y a peu, dans cette assemblée, on a entendu que les faibles résultats des évaluations externes certificatives en mathématiques au CE1D étaient dus au niveau d'exigence beaucoup plus élevé que pour le Certificat d'études de base (CEB), à tel point que « les élèves avaient l'impression qu'on traitait de matières différentes ». N'est-ce pas consternant alors que les deux épreuves se situent dans le tronc commun qui doit justement assurer une continuité d'apprentissage ?

Nous devons donc absolument construire ces compétences dans la continuité, sans rupture et de manière cohérente. Notre enseignement a besoin d'un logiciel commun, d'une sérieuse régulation et d'un vrai pilotage. Notre enseignement a besoin de régulation afin de fusionner les efforts de tous ceux qui y œuvrent plutôt que d'en faire des outils de concurrence.

Notre défi est de rappeler qu'une politique volontariste est réalisable. Nous avons mis en place les socles de compétences et les compétences terminales. Après une dure bataille, le décret « pilotage » a été voté. Les évaluations externes sont à présent une réalité. Or à chaque fois, on a brandi la liberté d'enseignement pour y faire obstacle. Néanmoins, tant le Conseil d'État que la Cour constitutionnelle ont toujours accueilli favorablement cette volonté d'inscrire des pratiques communes dans notre enseignement, de dépasser les intérêts particuliers pour privilégier l'intérêt général.

Comme vous l'avez toutes et tous rappelé, les enseignants sont nos meilleurs atouts pour lutter

contre l'échec scolaire car eux seuls connaissent les réalités de l'école d'aujourd'hui. Nous devons les soutenir pour qu'ils puissent travailler en équipe en renforçant leur formation comme le montre le rapport présenté par le ministre Marcourt. Avec les moyens dont nous disposons déjà aujourd'hui, nous pouvons déjà renforcer leur formation à l'apprentissage de la lecture, « mère des compétences ». Il y a dix ans, je présentais ici un rapport qui soulignait à quel point, en comparaison avec d'autres pays, on consacrait peu de temps à former les enseignants à l'apprentissage de la lecture. Depuis, les choses n'ont pas beaucoup changé.

Nous devons revoir entièrement la formation continue. Elle doit se centrer sur les compétences disciplinaires et sur les points faibles pointés par les évaluations externes. Mon collègue Yves Rein-kin interrogeait la ministre il y a quelques semaines pour savoir s'il était bien normal qu'on propose une formation en œnologie à un enseignant qui voulait approfondir ses connaissances dans sa discipline. Ce n'est pas sérieux ! La formation continuée doit en partie être rendue aux pairs, c'est-à-dire aux enseignants et à leurs formateurs, et elle doit être démarchandisée.

Nous devons impérativement former les formateurs d'enseignants. Est-il normal que la pédagogie des compétences ne soit pas enseignée – ou à peine – dans certaines écoles supérieures ? Comment espérer sans cela développer un apprentissage cohérent ?

Ce sujet fondamental pour l'avenir de nos régions doit être traité avec détermination et s'inscrire dans la durée. Nous ne pouvons rester à la traîne. C'est impératif pour les jeunes et pour l'avenir de nos régions, comme je le disais en commençant mon intervention. Cela n'est pas impossible et nous pouvons compter sur nos enseignants, à condition de les placer dans un système cohérent tout en préservant leur autonomie professionnelle. L'un et l'autre ne sont pas incompatibles mais cela nécessite un travail commun.

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

Mme Caroline Désir (PS). – J'aimerais saluer la qualité des interventions.

Je commencerai par la question du titre du rapport. Il était peut-être mal choisi mais il a surtout évolué avec le temps. Au départ, il devait porter sur l'échec scolaire mais, étant donné l'étendue du sujet, il a fini par être recentré sur un seul de ses aspects : le redoublement. C'est ce qui explique l'inadéquation du titre avec le contenu du rapport.

Plusieurs intervenants ont évoqué la « culture de l'échec » qui fait partie de notre système scolaire. Les experts, dans le rapport, soulignent d'ailleurs ce mode de fonctionnement : « Dans notre système scolaire, un bon enseignant est un enseignant qui « buse » », ou « une bonne école est une école qui ne laisse pas passer tout le monde ».

À l'inverse, d'autres systèmes éducatifs trouvent totalement aberrant de séparer des élèves du même groupe d'âge. C'est le paradigme de départ qui est différent.

Les constats inventoriés dans le rapport sont largement partagés. Si les solutions envisagées pour répondre divergent, nous reconnaissons tous que nos chiffres sont nettement moins bons que ceux du reste du monde.

C'est un début car le rapport vient en fin de législature. Même si nous connaissons les chiffres, le rapport a le mérite de globaliser le problème et l'état des recherches.

Plusieurs intervenants, dont M. Dupont et Mme Linard, ont souligné les conséquences catastrophiques et l'énorme gâchis humain. J'ai noté qu'un élève confronté à l'échec, parfois de manière répétitive, se saborde dans la suite de son cursus ; il revoit ses aspirations à la baisse, tant sur le plan scolaire que professionnel. Si nous n'y prenons garde, l'avenir de notre région et de notre vie en société en seront affectés.

En outre, je ne voudrais pas que le rapport soit mal compris par les enseignants et interprété comme une nouvelle façon de les accabler lorsqu'ils imposent des redoublements, seule méthode qui leur a été enseignée. Les auteurs du rapport veulent mettre l'accent sur les raisons du dysfonctionnement global de notre système scolaire. L'enseignant ne doit pas en être tenu responsable. Nous devons coopérer avec eux pour faire évoluer le système et non les culpabiliser.

Le rapport aborde brièvement le redoublement dans le secondaire considéré comme une menace qui n'apporte pas de solution à la démotivation de nombreux élèves mais qui interpelle l'école. Ni le rapport ni aucun groupe politique n'envisagent la suppression pure et simple du redoublement car cela risque d'induire un effet de vases communicants dans les degrés supérieurs ou dans d'autres filières. La solution doit être diversifiée et volontariste.

Nous devons atteindre des taux de redoublement plus acceptables. En effet, dans la plupart des pays, il tourne autour des dix pour cent alors que, chez nous, il dépasse les 50 pour cent chez les enfants de quinze ans.

M. Neven a évoqué les élèves qui font exception à la règle et pour lesquels l'ascenseur social fonctionne encore. Toutefois, ils ne représentent que 2,66 pour cent de la population scolaire dans notre Fédération. Ce taux correspond, dans les études Pisa, aux résultats des élèves les plus performants parmi les 25 pour cent des élèves les moins favorisés. Nous ne nous situons donc pas dans la moyenne supérieure.

Nous devons donc en revenir à des taux de redoublement plus normaux. Outre les pistes que

vous avez citées, je souligne la nécessité d'une évaluation. Il serait faux de prétendre que rien n'a été fait au cours de la présente législature mais il faut maintenant évaluer l'effet des mesures. J'ai parlé du projet « Décolège » dont les résultats sont prometteurs. De plus en plus d'écoles et de CPMS y adhèrent mais il faudra évidemment passer à la phase de généralisation, après évaluation du processus, même si l'on ne peut que se réjouir que trois cents écoles y adhèrent déjà.

Je ne reviendrai pas sur la certification par unités dont la ministre a longuement parlé si ce n'est pour dire que là aussi, une évaluation s'impose avant de renforcer les mesures.

Plusieurs intervenants ont parlé de la formation initiale et de la formation continue, avec des allers-retours entre la théorie et la pratique. C'est probablement la conclusion du rapport qui mérite d'être mise en évidence et qui peut constituer un excellent point de départ pour les travaux de la prochaine législature.

Il faut évidemment renforcer la remédiation, en prévoyant un accompagnement particulier pour les écoles qui se situent structurellement en dessous des résultats attendus par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cet accompagnement spécifique doit être organisé avec l'aide de l'inspection mais aussi d'équipes de chercheurs.

Les plans individuels d'apprentissage (Pia) et les plans d'actions collectives (Pac) qui ont été évoqués par la ministre me semblent aussi des outils particulièrement intéressants et utiles.

Mon groupe plaide désormais pour un allongement du tronc commun jusqu'à quinze ans mais un tronc commun que nous voulons polytechnique, un souhait également exprimé par Mme Linard, alors que M. Neven se dit favorable aux orientations positives et préférerait une réduction de la longueur du tronc commun. Nous, nous voulons, au contraire, que les élèves puissent s'orienter positivement en fonction de ce qu'ils aiment parce qu'ils y ont déjà goûté dans le cadre de ce tronc commun polytechnique. Cela implique qu'à côté des cours généraux, tous les élèves puissent toucher aussi à des matières plus techniques, technologiques ou scientifiques et, ensuite, faire un choix en connaissance de cause, en fonction de leurs préférences.

La différenciation par bassin scolaire est aussi un élément important. Il faut renforcer le rôle que ces bassins pourraient jouer dans la lutte contre l'échec scolaire. Les différences entre bassins sont évidentes tout comme celles entre zones urbaines et rurales, ne serait-ce que parce que la situation des écoles n'est pas la même, entre autres à cause de la taille des classes.

Les efforts pour la revalorisation de l'enseignement qualifiant et des filières professionnelles doivent se poursuivre. Il faut approfondir le re-

cours à l'alternance mais cette question dépasse le cadre strict du redoublement.

Je remercie une fois encore les experts et les collaborateurs de mon groupe qui ont participé à l'élaboration de ce rapport ainsi que vous tous, chers collègues, pour vos interventions constructives au cours de cette matinée de débats.

M. le président. – Le débat est clos.

Nous sommes arrivés au terme de nos travaux de ce matin.

La séance est levée.

– *La séance est levée à 12 h 10.*

8 Annexe I : Questions écrites (Article 80 du règlement)

M. le président. – Depuis notre dernière séance, des questions écrites ont été adressées :

à M. le ministre-président Demotte, par Mme Bertouille, MM. Crucke et Dupriez ;

à M. le ministre Nollet, par Mmes Goffinet, Trotta, Reuter et Gonzales Moyano ;

à M. le ministre Antoine, par MM. Crucke et Walry ;

à M. le ministre Marcourt, par Mmes Barzin et Bertouille, M. Dupriez ;

à Mme la ministre Huytebroeck, par Mmes Bertieaux, Barzin, Morreale, Gonzales Moyano et Trotta, M. Maene ;

à Mme la ministre Laanan, par Mmes Houdart, Cassart-Mailleux, Barzin, Pary-Mille, Sonnet et Goffinet, MM. Crucke, Jeholet, Senesael, Daele et Dupriez ;

à Mme la ministre Schyns, par Mmes Barzin, Goffinet et Reuter, MM. Hazée, Daif et Dupriez.

9 Annexe II : Cour constitutionnelle

Le greffier de la Cour constitutionnelle a notifié au Parlement :

le recours en annulation de l'article 11 de la loi du 8 mai 2013 modifiant la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers ainsi que d'autres textes législatifs, introduit par l'ASBL Coordination et Initiative pour et avec les Réfugiés et autres ;

le recours en annulation de l'article 51, 2ème et 3ème phrase du décret de la Région wallonne du 18 avril 2013 modifiant certaines dispositions du Code de la démocratie locale et de la décentralisation, introduit par l'ASBL Fédération Wallonne des Secrétaire de CPAS ;

les recours en annulation partielle du décret de la Communauté flamande du 19 juillet 2013 relative à l'enseignement XXII, introduits par Ann De Hondt et autres ; le recours en annulation totale ou partielle de la loi du 30 juillet 2013 visant à renforcer la protection des utilisateurs de produits et services financiers ainsi que les compétences de l'Autorité des services et des marchés financiers et portant des dispositions diverses (I) et de l'article 9 de la loi du 21 décembre 2013 portant insertion du titre VI dans le code de droit économique, introduit par l'Union professionnelle « Fédération des Courtiers d'assurance et intermédiaires financiers de Belgique » et autres ;

le recours en annulation de la loi du 8 mai 2013 modifiant la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers ainsi que d'autres textes législatifs, introduit par l'ASBL Association pour le droit des Etrangers ;

le recours en annulation des articles 4, 5, 6, 9 et 10 de la loi du 30 juillet 2013 relative à la revente de titres d'accès à des événements, introduit par la société de droit suisse eBay international Sa et autres ;

les recours en annulation partielle de la loi du 8 mai 2013 modifiant la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers ainsi que d'autres textes législatifs, introduit par Mustapha Ammor et consorts ;

les recours en annulation partielle (article 5) ou totale de la loi du 30 juillet 2013 portant modification des articles 2, 126 et 145 de la loi du 13 juin 2005 relative aux communications électroniques et de l'article 90 *decies* du Code d'instruction criminelle, introduits respectivement par l'Ordre des barreaux francophone et germanophone et par l'ASBL Ligue des Droits de l'Homme et consorts ;

les recours en annulation, des articles 3, 4, 33 et 38 du décret de la région wallonne du 18 avril 2013 « modifiant certaines dispositions du Code de la Démocratie locale et de la Décentralisation » introduits par Tomaso Antonacci et consorts ;

le recours en annulation des articles 2, 7, et 8 de la loi du 1er juillet 2013 modifiant la loi de principes du 12 janvier 2005 concernant l'administration pénitentiaire ainsi que le statut juridique des détenus, introduit par l'ASBL Ligue des droits de l'homme ;

les questions préjudicielles posées par le Tribunal du travail de Bruges sur les points de savoir si l'article 7, § 2, 4° de la loi du 12 janvier 2007 sur l'accueil des demandeurs d'asile et de certaines autres catégories d'étrangers viole les articles 10 et 11 de la Constitution ;

la question préjudicielle posée par le Tribunal de première instance de Huy sur le point de

savoir si l'article 127 du Code d'instruction criminelle viole les articles 10 et 11 de la Constitution ;

la question préjudicielle posée par le Tribunal de première instance de Liège sur le point de savoir si l'article 347-2 du Code civil viole les articles 10, 11 et 22 de la Constitution, lus isolément ou en combinaison avec les articles 8 et 14 de la CEDH ;

les questions préjudicielles posées par le Tribunal de l'application des peines de Bruxelles sur le point de savoir si les articles 2, 3 et 16 de la loi du 17 mars 2003 modifiant le Code judiciaire et la loi du 17 mai 2006 relative au statut juridique externe des personnes condamnées à une peine privative de liberté et aux droits reconnus à la victime dans le cadre des modalités de la peine viole les articles 10 et 11 de la constitution lus isolément ou en combinaison avec l'article 6 de la CEDH ;

la question préjudicielle posée par la Cour d'appel de Gand sur le point de savoir si l'article 1017, alinéa 1er du Code judiciaire viole les articles 10 et 11 de la Constitution ;

les questions préjudicielles posées par le Tribunal du travail de Malines sur le point de savoir si l'article 13, alinéa 2 de la loi du 3 juillet 1967 sur la prévention ou la réparation des dommages résultant des accidents du travail, des accidents survenus sur le chemin du travail et des maladies professionnelles dans le secteur public et si l'article 27bis de la loi du 10 avril 1971 sur les accidents du travail violent les articles 10 et 11 de la Constitution ;

la question préjudicielle posée par le Tribunal du travail de Turnhout sur le point de savoir si l'article 11, § 2, 1° de la loi du 22 décembre 2009 instaurant une réglementation générale relative à l'interdiction de fumer dans les lieux fermés accessibles au public et à la protection des travailleurs contre la fumée du tabac viole les articles 10 et 11 de la Constitution combinés ou non avec les articles 22 et 23 de la Constitution ainsi qu'avec l'article 8 de la CEDH ;

les questions préjudicielles posées par le Tribunal de première instance de Bruges sur le point de savoir si l'article 192 du Code des impôts sur les revenus 1992 viole les articles 10, 11, 170 et 172 de la Constitution ;

la question préjudicielle posée par le Tribunal correctionnel de Bruxelles sur le point de savoir si l'article 81 de la loi du 4 août 1996 relative au bien-être des travailleurs lors de l'exécution de leur travail viole les articles 12 alinéa 2, et 14 de la Constitution combinés ou non avec l'article 7 de la CEDH ;

les questions préjudicielles posées par le Tribunal de première instance d'Arlon sur le point de savoir si les articles 1017, 1018 et 1022 du Code judiciaire viole les articles 10 et 11 de la Constitution ;

la question préjudicielles posées par le Tribunal correctionnel d'Anvers sur le point de savoir si les articles 27, § 1er, alinéas 1er et 2 et 276 du décret communal de la Région flamande du 15 juillet 2005 violent les articles 10 et 11 de la Constitution combinés ou non avec l'article 6 de la CEDH ;

la question préjudicielle posée par la Cour d'appel de Gand sur le point de savoir si les articles 24 à 44 de décret flamand du 22 décembre 1995 contenant diverses mesures d'accompagnement du budget 1996 viole les articles 10, 11 et 173 de la Constitution (1994) ;

les questions préjudicielles posées par la Cour du travail de Gand sur le point de savoir si l'article 46, § 1er, 7° de la loi du 10 avril 1971 sur les accidents du travail, viole les articles 10 et 11 de la constitution ;

la question préjudicielle posée par le Tribunal du travail de Bruxelles sur le point de savoir si les articles 1675/13, § 3 et 1675/13bis, § 2, du Code judiciaire viole les articles 10 et 11 de la Constitution ;

la question préjudicielle posée par le Conseil d'Etat sur le point de savoir si l'article 19, alinéa 2 des lois coordonnées sur le Conseil d'Etat combiné avec l'article 11, §7 de la loi du 13 août 2004 relative à l'autorisation d'implantations commerciales viole les articles 10 et 11 de la Constitution ;

la question préjudicielle posée par le Tribunal de première instance de Namur sur le point de savoir si l'article 330 du Code civil viole les articles 10, 11 et 22 de la Constitution, lus ou non en combinaison avec l'article 8 de la CEDH.